DOCUMENT RESUME

ED 207 341 FL 012 535

AUTHOR Deshaies, Denise
TITLE Le francais parle dans la ville de Quebec: une etude sociolinguistique (The Spoken French in the City of Quebec: A Sociolinguistic Study). Publication G-1.
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
PUB DATE 81
NOTE 146p.
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adolescents; Children; Cross Cultural Studies; Cultural Background; French; Interviews; *Language Attitudes; Language Proficiency; Language Skills; *Language Usage; *Language Variation; Native Speakers; Oral Language; Physical Environment; Questionnaires; Researchers; Research Skills; *Sociolinguistics; Speech Skills
IDENTIFIERS Deficit Theory; Quebec (Quebec)

ABSTRACT

This study is divided into two major sections. The first, the study of language in a sociolinguistic perspective, includes: (1) an analysis of the attitudes associated with linguistic variation, and a review of (2) studies conducted in French Quebec, (3) the linguistic and cultural deficit theories, (4) the theory of cross-linguistic and cross-cultural differences, and (5) the theory of linguistic adaptation. The second section reports on the research conducted in the study. Areas reviewed are methodology, the physical distribution in Quebec, choice of informants, the role of the researcher, and the interviewing of students and parents. These interviews sought to determine the attitudes of preadolescent, adolescent, and ten year old students in two different quarters of Quebec. The discussion of results includes a transcription of an individual interview and sample questionnaires. The results indicate that the students expressed attitudes reflecting different levels of French language proficiency when comparing their own speech to their concept of a norm of proficiency. In analyzing variation in language use in both quarters of Quebec, it is concluded that linguistic behavior is tied into the social function of the speakers. (JK)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED207241

Denise Deshaies

Le français parlé dans la ville de Québec
une étude sociolinguistique

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

ICRB

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

Publication G-1

1981
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une subvention de soutien du ministère de l'Education du Québec et une contribution du Secrétariat d'Etat du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Department of Education of Quebec and a contribution from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© 1981 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. *Imprimé au Canada*
Dépôt légal (Québec) 3e trimestre 1981

AVERTISSEMENT

Avec la publication du rapport de recherche de madame Deshaies, le Centre international de recherche sur le bilinguisme inaugure une nouvelle collection, "Collection G". Celle-ci aura pour objet d'accueillir, sous forme dactylographiée, des travaux de recherche susceptibles de bénéficier d'une publication rapide. Ces travaux, profitant des moyens de diffusion déjà établis, seront annoncés aux nombreux correspondants du Centre à travers le monde; ils feront l'objet d'un tirage restreint au départ, mais flexible, obéissant à la demande comme c'est le cas actuellement pour la "Collection B".

Les travaux publiés dans la "Collection G" seront essentiellement constitués de rapports de recherche, intermédiaires ou finals, ou encore de réflexions d'ordre théorique ou méthodologique en relation avec des recherches en perspective ou en cours. Ainsi se trouvera mis à la disposition des chercheurs du CIRB un instrument spécifique pour la diffusion des résultats de la recherche "en train de se faire".

Quant aux autres collections soutenues par le Centre (Collections A, B, E et F), elles continueront à remplir leur rôle, avec, cependant, des réorientations mineures pour la "Collection B". Celle-ci accueillera de plus en plus de thèses de doctorat ou de maîtrise, ou encore des travaux de grande ampleur pour lesquels il est difficile d'obtenir, pour diverses raisons, de l'aide à la publication. Généralement composé au "multipoint" et monté, le texte des ouvrages de la "Collection B" se présente avec l'attrait des ouvrages publiés par les bonnes maisons d'édition. La "Collection A", quant à elle, continuera d'accueillir les travaux d'envergure qui se seront mérités une subvention à la publication.

Du point de vue du contenu des ouvrages, les collections du CIRB forment deux groupes distincts. Le premier, à visée spécifique, restreint les titres admis à la publication, soit aux travaux d'ordre bibliographique (Collection F), soit aux résultats des inventaires statistiques conduits par le CIRB à l'échelle du monde (Collection E); le second, à visée générale, est ouvert à tous les autres types de travaux de recherche portant sur le bilinguisme et le contact des langues, avec un accent particulier sur les études relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues comme langues secondes (Collections A - B - G). Réservées en priorité aux chercheurs du Centre et de l'Université Laval, les collections du CIRB restent ouvertes - et ce, depuis leur création - aux chercheurs du Canada et de l'étranger.

Ajoutons que, depuis sa fondation, le Centre international de recherche sur le bilinguisme a eu comme l'un de ses mandats d'assurer la diffusion des résultats de la recherche dans le domaine du bilinguisme et du contact des langues. Il a exécuté ce mandat, dans la mesure de ses moyens, en faisant paraître dans ses collections, depuis 1967, quelque cent-vingt-cinq ouvrages. On trouvera dans la liste des publications du Centre - mise à jour deux fois par année - les titres publiés dans chacune des collections.

le 22 juillet 1981

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tout particulièrement mesdames Claire Martin et Dany Noël qui ont non seulement fait un excellent travail de terrain, mais qui ont de plus exécuté une bonne partie de la transcription orthographique du corpus en plus d'assurer souvent une coordination à l'intérieur de l'équipe des assistants de recherche. Notre reconnaissance à leur égard est sans borne.

Nous voulons aussi remercier Catherine Martin, Guy Malouin et Pierre-André Paulin qui ont effectué les entrevues avec les adolescents ainsi que Madeleine Gagnon et Diane Larivière pour leur excellent travail avec les parents. Nous tenons également à remercier Diane Tremblay, Eve Laforge, Richard Laurin et Christiane Engel qui ont travaillé avec beaucoup de patience à la transcription du corpus.

Nous voulons remercier les organismes qui ont subventionné cette recherche jusqu'à maintenant, c'est-à-dire le Programme de formation des chercheurs et d'action concertée du Ministère de l'Education du Québec ainsi que la Faculté des Lettres de l'Université Laval dans le cadre du budget spécial de recherche.

Enfin, nous tenons à remercier tout le personnel du Centre International de Recherche sur le Bilinguisme qui nous a apporté aide et soutien et particulièrement France Sirois qui a dû effectuer pour nous plusieurs centaines de photocopies et ce toujours avec gentillesse ainsi que Régine Horel qui a dactylographié ce travail avec une patience et un sourire toujours présents.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	I
Table des matières	II
Liste des tableaux	IV
Liste des cartes	V
Introduction	1-A
Chapitre I : L'étude du langage dans une perspective sociolinguistique	1
1.0 Analyses de la variation linguistique et des attitudes	7
1.1 Les études portant sur le français québécois	9
1.2 Thèse du déficit linguistique et culturel	17
1.3 Thèse de la différence linguistique et culturelle	18
1.4 Théorie de l'adaptation	21
Chapitre II : La recherche sur le français parlé dans la ville de Québec	28
2.0 Méthodologie	33
2.1 Description des quartiers	33
2.2 Choix des informateurs	41
2.3 Rôle des enquêteurs	42
2.4 Les entrevues	43
2.5 Description des contacts effectués auprès des jeunes et description sommaire des groupes	44
2.5.1 Quartier Sainte-Foy	44
2.5.1.1 Les pré-adolescents et les adolescents	44
2.5.1.2 Les enfants de 10 ans	50
2.5.2 Quartier Saint-Sauveur	52
2.5.2.1 Les pré-adolescents et les adolescents	52
2.5.2.2 Les enfants de 10 ans	57

2.6 Résumé 57

2.7 Entrevue des parents 57

2.7.1 Description socio-économique de l'échantillon des parents 60

3. Transcription du corpus 62

Conclusion 75

Références 82

Annexe : questionnaires

Tableau 1 : Caractéristiques du logement pour le quartier Saint-Sauveur 34

Tableau 2 : Degré de scolarisation de la population du quartier Sainte-Foy 34

Tableau 3 : Caractéristiques du logement pour le quartier Sainte-Foy 39

Tableau 4 : Degré de scolarisation de la population du quartier Sainte-Foy 39

Tableau 5 : Informateurs ayant participé à la recherche 60

Carte 1 : Les quartiers de la ville de Québec 35

Carte 2 : Le quartier Saint-Sauveur dans la ville de Québec 36

Carte 3 : Les paroisses du quartier Saint-Sauveur 37

Carte 4 : Délimitations du quartier Sainte-Foy 40

Carte 5 : Distribution géographique des informateurs : quartier Sainte-Foy et quartier Saint-Sauveur 58

INTRODUCTION

Le présent travail, qui peut être considéré comme un rapport de recherche, se veut avant tout un outil de mise en place des principales idées et des principes méthodologiques qui ont guidé la recherche sociolinguistique sur le français parlé dans la ville de Québec. Dès lors que l'on s'intéresse au langage par le biais de l'oral et des sujets parlants qui le produisent, se pose le problème de l'articulation entre deux objets d'analyse dont les frontières ont été établies de façon rigoureuse par certaines disciplines, dont la linguistique et la sociologie. Une perspective sociolinguistique implique que l'on fasse tomber ces frontières pour tenter d'en cerner de nouvelles, c'est-à-dire tenter d'élaborer un cadre d'analyse qui puisse rendre compte de l'activité langagière qu'exercent des individus dans un cadre social donné. Cette articulation entre les faits linguistiques et sociaux a déjà été élaborée par certains chercheurs et nous ne prétendons pas en fournir une nouvelle. Cependant, nous voulons poser dans un premier temps les principales bases théoriques qui ont eu une influence sur notre propre démarche de recherche. Ces bases ne seront que théoriques étant donné que le présent travail ne fournit pas d'analyses concrètes permettant de mettre à l'épreuve le cadre théorique dans lequel s'est insérée cette recherche. Seules quelques indications à ce sujet seront données dans la conclusion.

Il nous est apparu essentiel dans ce document de faire d'abord le point sur différents travaux effectués dans une perspective sociolinguistique afin de bien situer l'objectif principal de notre recherche, à savoir l'analyse de faits linguistiques en fonction des représentations sociales des locuteurs. Dans un deuxième temps, nous avons voulu décrire en détail la méthodologie, l'échantillon et les diverses étapes de la recherche afin de fournir des informations permettant d'évaluer les possibilités et les limites de notre corpus, constitué de quelques 250 heures de langage oral obtenues auprès d'une centaine d'informateurs. La conclusion de ce rapport de recherche est une ébauche d'analyse permettant d'établir un lien entre des faits linguistiques et certaines représentations sociales de locuteurs, lien qui cependant ne trouvera son véritable sens que dans une articulation plus rigoureuse et plus générale entre faits linguistiques et sociaux...

CHAPITRE I

L'ETUDE DU LANGAGE DANS UNE PERSPECTIVE SOCIOLINGUISTIQUE

Jean-Claude Milner (1978) commente ainsi l'attitude de la linguistique face à son objet d'étude, la langue :

> ... s'attacher à la langue comme telle, y reconnaître les facettes d'un réel, c'est, quant à l'expérience des personnes, dire aux sujets parlants qu'il est, dans la langue et dans toute locution, quelque chose dont ils ne sont ni maîtres ni responsables. Or, c'est là ce que la personne supporte mal; car d'où tire-t-il les insignes de sa responsabilité, sinon de ceci qu'elle soit parlante? (...) - l'être parlant n'est-il pas à tout le moins responsable de ce qu'il veut dire, nonobstant les contraintes qui pèsent sur ce qu'il dit? et la société - de ses déclarations, en tant qu'elles affectent son sort et celui des autres? Au besoin du reste, les deux voies peuvent se confondre : il suffit de référer à l'idéologie et de déchiffrer, tant dans les énoncés (considérés comme pratiques de langue) que dans les opérations qui les analysent, les choix de société véhiculés par les significations. (pp. 125-26)

C'est de là, selon Milner, que s'est développée une "antilinguistique, que celle-ci soit nommée sociolinguistique, psycholinguistique, sémio-linguistique, ethnographie de la communication ou sociologie du langage, antilinguistique qui tente de rétablir le juste rôle de la langue et de ses usagers. En effet, si la linguistique considère la langue comme un objet clos, structuré, transparent, elle le fait au prix d'une abstraction du réel en posant la parfaite symétrie entre locuteur et auditeur. En contrepartie, l'"antilinguistique" (en terme d'attitude face à l'objet d'étude) considère l'objet qu'est le langage comme opaque en ce qu'il peut véhiculer à la fois d'explicite et d'implicite. Cet explicite et cet implicite proviennent du fait que dans l'acte de langage, le locuteur et l'auditeur sont deux êtres différents ayant des intentions, des attitudes, des perceptions qui ne coincident pas nécessairement ensemble. C'est tout le domaine de l'interprétation d'un message linguistique, ou encore celui de la signification.

Cette attitude qui tente de saisir un objet d'étude, le langage, à travers des sujets parlants réels et non désincarnés a donné lieu à de multiples recherches qui sont hétérogènes tant dans leurs objets d'études que dans leurs méthodologies. Cette hétérogénéité n'a rien de surprenant

si l'on considère que les comportements linguistiques observables peuvent varier selon trois grands types de situations linguistiques.

La première situation est caractérisée par la présence simultanée sur un même territoire de deux ou plusieurs langues locales, baptisées dialectes et posées par cette dénomination dans un statut d'infériorité par rapport à la langue, c'est-à-dire le dialecte standard. La deuxième situation origine du processus de colonisation par lequel la langue du pays colonisateur est imposée comme langue officielle et les langues des pays colonisés comme non officielles. Ces langues sont souvent considérées comme inférieures surtout lorsqu'elles ne sont pas écrites et on leur accole souvent l'étiquette de dialectes, parlers, et même patois. La troisième situation origine de l'existence de différentes variétés d'une même langue (les "niveaux de langue") "auxquelles on oppose une norme écrite qui est seule censée représenter la langue de culture" (Calvet, 1974). L'on pourrait aussi ajouter à cette liste non exhaustive la situation de contact de langues provoquée par l'arrivée d'immigrants de diverses origines linguistiques sur un territoire donné. Comme l'a souligné Hymes (1974) :

> Bilingualism par excellence (e.g., French and English in Canada, Welsh and English in North Wales, Russian and French among pre-revolutionary Russian nobility) is a salient, special case of the general phenomenon of linguistic repertoire. No normal person, and no normal community, is limited to a single style of speech, to an unchanging monotony that would preclude indication of respect, insolence, mock seriousness, humor, role distance, and intimacy by switching from one mode of speech to another. (p. 30)

Cette citation indique la multiplicité des champs de recherche possibles. L'on peut penser à l'étude des actes de langage tels ceux véhiculant l'ironie et l'humour, à l'étude des variétés linguistiques d'une même langue, à l'étude des divers types de situations de communication dans lesquelles un individu peut être engagé, à l'étude des choix linguistiques effectués par des individus bilingues, à l'étude des attitudes sociales face à divers comportements linguistiques, etc. Nous ne reprendrons pas toutes les études effectuées sur le rapport langage et société, étant donné qu'il existe de bonnes présentations générales à ce sujet.[1] Nous insisterons sur celles qui nous ont aidée à orienter notre propre recherche.

Tenter de cerner l'influence qu'ont pu avoir certaines recherches sur la sienne propre n'est cependant pas une tâche facile, parce que ces recherches ne se laissent pas facilement atomiser en champs de recherche distinctifs. Ainsi la plupart des recherches dont nous allons discuter portent à la fois sur l'analyse linguistique du langage, l'analyse des attitudes sociales et l'analyse de l'influence de la situation de communication. Ce qui les distinguent souvent, c'est l'emphase qu'elles mettent sur un point ou sur un autre ainsi que les critères de découpage ou

d'analyse qu'elles utilisent.

Gumperz (1971) avait déjà tenté de scinder deux grands courants de recherche aux Etats-Unis en les regroupant sous deux étiquettes principales, soit l'analyse de corrélation et l'analyse interactionniste. Sous l'analyse de corrélation, il a regroupé les recherches qui considèrent la relation entre les catégories linguistiques et sociales comme étant intimement liées mais tout de même issues de deux systèmes conceptuels indépendants. Le langage est vu comme un ensemble de règles qui permet aux sujets parlants de coder l'information qui vient du monde extérieur. Les catégories sociales font partie de ce monde extérieur ainsi que les croyances, attitudes, etc. La tâche de ce type de recherche consiste donc à délimiter la structure sociale et la structure linguistique, à les mettre en relation l'une avec l'autre et à tenter de détecter des changements dans ces structures à travers les changements observés dans les mesures corrélées. Dans ce type d'analyse, les catégories sociales sont vues comme entités distinctes et mesurables. A titre d'exemple, une société donnée sera découpée en strates socio-économiques définies par des critères tels l'occupation, l'éducation et le revenu. L'analyse pourra prendre en ligne de compte trois catégories, strate supérieure, strate moyenne et strate inférieure, ou encore neuf catégories allant de la strate supérieure, moyenne supérieure, moyenne jusqu'à la strate inférieure. Mais quel que soit le nombre de catégories considérées, elles sont toujours considérées comme des attributs fixes et invariables chez un individu donné.

Critiquant ce type d'approche, les tenants de l'approche interactionniste soutiennent que ces catégories sociales existent peut-être en soi mais qu'elles impliquent toujours la perception des sujets parlants avant d'avoir un effet sur le comportement linguistique. "Tout comme le sens des mots est toujours influencé par le contexte, les catégories sociales doivent être interprétées en termes de contraintes situationnelles". (Gumperz, 1971, p. 224).[2]

Ainsi, des catégories sociales telle la strate socio-économique ne sont pas des qualités permanentes des locuteurs mais bien des symboles abstraits perçus différemment selon la situation sociale considérée :

> Communication is seen as a two step process in which the speaker first takes in stimuli from the outside environment, evaluating and selecting from among them in the light of his own cultural background, personal history, and what he knows about his interlocutors, in order to decide on the social norms that apply to the situation at hand. These norms then determine the speaker's selection from among the communicative options available for encoding his intent. (Gumperz, 1971, p. 224)

Les catégories d'analyse pertinentes à ce type de recherche sont

les suivantes : la communauté linguistique qui est définie comme une communauté partageant des règles pour la conduite et l'interprétation de la parole, ainsi que des règles pour l'interprétation d'au moins une variété linguistique. Cette définition de la communauté linguistique indique qu'il ne s'agit pas d'une communauté utilisant une langue de la même façon mais bien d'une communauté partageant les mêmes jugements de valeur quant à son emploi (voir Hymes, 1972, p. 54); il existe dans une communauté linguistique des situations de communication qui sont décomposables en faits de communication, eux-mêmes composés d'unités plus petites, les actes de parole[3]. Par exemple, dans une communauté linguistique donnée, une soirée représentera une situation de communication différente d'un cours. A l'intérieur de cette situation de communication pourront se présenter différents faits de communication, dont les conversations, les chansons, etc. Ces conversations et ces chansons pourront à leur tour être composées d'actes de parole, dont les dialogues, les plaisanteries, etc. Les comportements linguistiques des sujets parlants dépendront donc de l'interprétation qu'ils donnent à la situation de communication ainsi que de leurs intentions à l'égard des interlocuteurs, c'est-à-dire de leur intention de traiter ces derniers comme égaux, supérieurs, inférieurs, intimes, etc. L'intention des sujets parlants ainsi que leur perception de la situation en cause deviennent donc des composantes essentielles de l'analyse interactionniste.

Il est à noter que même dans ce type d'approche les chercheurs utilisent des mesures statistiques de corrélation. Il est donc plus ou moins juste d'identifier deux courants de recherche en fonction de cette notion. La discussion qu'a soulevée Gumperz (1971) ne porte donc pas tant sur les mesures utilisées par les divers chercheurs que sur ce qu'elles mettent en corrélation. Et c'est justement sur ce point majeur que peuvent se distinguer plusieurs des recherches effectuées en sociolinguistique, en ethnographie de la communication, en psycholinguistique et en psychologie sociale. Avant d'aborder certaines de ces études plus en détail, nous ferons une parenthèse sur la notion de groupe afin de situer les propos qui suivront.

Joshi (1979) définit le groupe comme suit :

> Ce qui caractérise le plus un groupe, par rapport aux autres sortes d'agrégats sociaux, semble être le niveau de structuration et d'organisation qu'on y retrouve. Plusieurs termes ont été employés pour définir cette organisation à l'intérieur d'un groupe; les plus courants sont : la structure, le statut, la position, le rôle et le rang. (p. 138)

Joshi ajoute que les relations entre les membres d'un groupe peuvent être de nature plus ou moins formelle. L'influence qu'un groupe peut avoir sur un individu dépend de plusieurs facteurs, dont la motivation de l'individu pour le groupe, la fréquence avec laquelle il est en interaction avec ce groupe et l'importance qu'il lui accorde dans sa vie quotidienne. Liée à cette notion de groupe est celle de groupe de référence.

Le groupe de référence désigne n'importe quel groupe avec lequel un individu compare ses attitudes, ses comportements, ses objectifs, etc. Le groupe de référence a donc une fonction de comparaison pour l'individu. De plus, le groupe de référence peut également avoir une fonction normative. Kelly, cité par Joshi, définit cette fonction normative comme suit :

> Un groupe fonctionne comme un groupe de référence normatif pour une personne dans la mesure où les évaluations du groupe pour l'individu sont fonction du degré de conformité de la personne à certaines règles de comportement ou d'attitudes, et dans la mesure aussi où la distribution de récompenses et de punitions est basée sur ces évaluations. (p. 154)

Ainsi, par ses contacts avec les autres, un individu peut-il préciser sa propre identité sociale :

> ... grâce à ses rapports, l'individu devient capable de préciser qui il est, à qui il ressemble, et par rapport à qui il est différent. Toutes ces conditions sont subséquentes à l'association à d'autres et ont pour effet de réduire l'anxiété au niveau personnel, en permettant à l'organisme, comme le suppose la théorie de la stimulation, un contrôle dans les situations où doit évoluer un individu. (Joshi, p. 178)

Ces commentaires autour de la notion de groupe et de groupe de référence renvoient également à la théorie de relations inter-groupes élaborée par Tajfel (1974). Notons que cette théorie s'applique davantage, selon nous, aux relations entre les individus et les groupes qu'aux relations entre les groupes eux-mêmes. Cette théorie stipule que ces relations vont s'établir à la suite de la mise en marche des mécanismes suivants :

la catégorisation sociale qui est un processus permettant à un individu de reconnaître et d'établir des catégories sociales distinctes;

l'identité sociale qui se forme à partir de la catégorisation sociale en ce qu'un individu pourra se reconnaître comme membre d'un groupe spécifique;

la comparaison sociale qui permet à l'individu d'attribuer des valeurs positives ou négatives à son groupe d'appartenance et de le reconnaître ainsi comme supérieur, inférieur ou autre par rapport à d'autres groupes; ce processus permet à l'individu de reconnaître des traits psychologiques distincts qui caractérisent son groupe d'appartenance.

Ces processus peuvent s'effectuer à travers une multitude d'indices, dont l'habillement, la nourriture, les biens de consommation ou les styles de vie (Bourdieu, 1979), ainsi que par le langage. Weinreich avait déjà indiqué cet effet de la comparaison sur l'identité :

> It is in the situation of language contact that people most easily become aware of the peculiarities of their language as against others, and it is there that the purity of the standardized language most easily becomes the symbol of group integrity. Language loyalty breeds in contact just as nationalism breeds on ethnic borders. (1970, p. 100)

L'individu qui vit en société est donc capable de se former une identité individuelle et sociale à travers des mécanismes de catégorisation et de comparaison. Ces mécanismes permettant à l'individu d'établir des catégories sociales et de les comparer entre elles lui permettront également de choisir un groupe de référence particulier dans une situation sociale donnée. A titre d'exemple, un individu qui se présente à un employeur afin d'obtenir un emploi choisira probablement comme groupe de référence pour ajuster son comportement un groupe différent de celui qu'il privilégiera dans une soirée avec des amis. Ces deux groupes pourront agir comme groupe de référence normatif si l'individu veut agir en conformité avec les règles de comportement qu'il perçoit être les leurs.

Cette discussion sur les notions de groupe, de groupe de référence et de relations inter-groupes touche la notion de statut social en ce que cette dernière ne peut être établie qu'à partir des processus dont nous venons de discuter. Le statut social réfère à la position sociale d'une personne ou à son rang en comparaison avec celui des autres, à l'importance que cette personne a aux yeux des autres et au degré de respect qu'elle suscite chez les autres. Le statut social peut être déterminé par la richesse, l'éducation, la caste ou autre. Il peut en outre être reconnu comme tel par l'ensemble des membres d'une communauté. Cependant, il est probable que ce statut social dépendra également, pour être établi, d'un groupe de référence précis. Si aucun groupe de référence n'est indiqué avec précision, l'on peut présumer que le terme de statut social réfère à des critères conventionnels qui ont atteint un consensus général.

Le statut social qui peut donc être défini soit par rapport à un groupe de référence général, comme la société, ou soit par rapport à un groupe de référence plus particulier nous ramène à la distinction que Gumperz a établie entre l'approche de corrélation et l'approche interactionniste. Ce qui distingue essentiellement ces deux approches ne réside par nécessairement dans les opérations d'analyses qu'elles pratiquent mais dans le groupe de référence qu'elles se choisissent pour effectuer leurs analyses. La première approche semble prendre pour cadre de référence la société en général et définit de là le statut social respectif des groupes qui la composent, en utilisant le processus de comparaison

sociale. C'est ainsi qu'elle peut établir à partir d'indices objectifs, comme la scolarité, l'occupation et le revenu des individus, une liste de groupes composés d'individus semblables entre eux sous ces rapports. La deuxième approche, en revanche, prend comme groupe de référence celui que l'individu observé a lui-même choisi. Ainsi, le statut social devient un indice important en autant que les sujets observés lui accordent eux-mêmes de l'importance. La subjectivité ou la perception sociale devient le cadre de référence. Comme nous le verrons, ces deux approches sont complémentaires en ce qu'elles ont permis de faire ressortir la dynamique des relations intergroupes, dynamique qui provient de ce que l'individu peut, selon la situation impliquée, choisir des groupes de référence différents, voire même contradictoires. Et les chercheurs, par leurs choix méthodologiques différents, ne font que reproduire cette même dynamique.

1.0 Analyses de la variation linguistique et des attitudes

S'étant donné comme objet d'étude la langue effectivement parlée par les locuteurs et recueillie dans son contexte social, les chercheurs ont élaboré diverses méthodologies afin de saisir la nature de la variation linguistique. Selon Labov, il existe en effet plusieurs variétés linguistiques d'une même langue à l'intérieur d'une communauté linguistique. De même que la société est stratifiée en couches socio-économiques hiérarchisées, de même les variables linguistiques sont stratifiées socialement en variables de prestige et en variables stigmatisées (Labov, 1976). Cette position de Labov illustre déjà le groupe de référence qui servira à son analyse, soit celui de la société. Cette société est composée de groupes qui se différencient au plan de l'éducation, de l'occupation et du revenu, ou encore de leur position socio-économique ainsi qu'au plan de l'appartenance ethnique, du groupe d'âge et du sexe. Autant de catégories qui sont identifiables par le chercheur et qui servent d'indices à la comparaison sociale. Le but de Labov dans son étude à New York n'est pas d'analyser le comportement individuel mais le comportement de groupes sociaux différents saisis dans une même situation de communication, celle de l'entrevue face à face. En d'autres termes, analyser la structure de la diversité linguistique en comparaison avec la structure sociale. Dans cette perspective, il y a un effet de regroupement des différentes productions linguistiques d'un même élément sous le nom de variable linguistique. La variable linguistique postule un élément linguistique abstrait sous lequel se retrouvent les réalisations concrètes de cet élément, soit les variantes de la variable. Ces variantes ont la même valeur référentielle pour tous les locuteurs. Leur existence simultanée "pour dire la même chose" vient du fait qu'elles n'ont pas la même valeur sociale ou stylistique. Ainsi la notion de variable rejoint par analogie celle de groupe social en ce que ces deux notions joignent des composantes variables sous une même notion abstraite, les joignant par le biais de traits communs.

Par ce type d'analyse, Labov (1976) a pu démontrer que les variables linguistiques étaient soumises à une hiérarchisation sociale. En effet, dans leur utilisation du phonème /r/, par exemple, les new yorkais

modifient leur fréquence de prononciation du [r] par rapport à sa non prononciation [Ø] en fonction de la plus ou moins grande formalité de la situation (discussions, lecture de texte, lecture de liste de mots). Le taux d'utilisation de la variante de prestige, [r], croît avec la formalité de la situation et le taux d'utilisation de la variante stigmatisée, [Ø], décroît avec la formalité de la situation. L'ensemble des groupes sociaux manifestent le même comportement linguistique, c'est-à-dire que la fréquence d'utilisation de la variante de prestige est liée à la plus ou moins grande formalité de la situation, mais ces mêmes groupes sociaux restent distincts les uns des autres quant à la fréquence absolue d'utilisation de ces deux variantes. Autre conclusion importante, il n'existe pas de locuteur qui n'utilise que la variante de prestige ou que la variante stigmatisée. Tous les locuteurs, cette fois-ci considérés en tant qu'individus, utilisent les deux variantes à la fois, la seule proportion de leur usage respectif les distinguant les uns des autres. De plus, tous les locuteurs prononcent davantage le [r] lorsque cet élément est suivi par un mot commençant par une voyelle et tous les locuteurs l'omettent davantage lorsqu'il est suivi par un mot commençant par une consonne. Il y a donc comportement semblable de tous les locuteurs, indépendamment de leur appartenance sociale, en ce qui a trait aux contraintes linguistiques, aux contraintes situationnelles et à l'usage de la variation elle-même. Seule la fréquence relative d'emploi de l'une ou l'autre variante permet d'indiquer des différences sociales importantes.

Grâce à une technique élaborée par Lambert (1967), Labov a pu mesurer l'attitude des locuteurs des différentes couches sociales à New York à l'égard des variables linguistiques dans leur propre discours et dans le discours des autres. Cette technique est celle du "faux couple" (matched guise). Elle consiste à faire entendre à des sujets une série d'énoncés qui offrent des valeurs contrastées de l'objet étudié, tous les autres éléments demeurant constants. L'objet étudié peut être soit deux langues différentes, comme le français et l'anglais, soit deux variétés linguistiques d'une même langue, comme le français parisien et le français québécois, soit deux variantes de la même variable, comme le [r] et le [Ø] à New York. Quel que soit l'objet étudié cependant, l'on demande toujours aux sujets d'évaluer les voix entendues selon une échelle formée de traits de personnalité et d'assigner à ces voix une position dans la hiérarchie sociale. Les voix entendues par les sujets peuvent être produites par un seul et même locuteur qui lit un même texte alternativement dans deux langues différentes, dans deux variétés linguistiques différentes, etc. Cette procédure est celle qui a été utilisée dans la technique originale développée par Lambert. Les voix entendues peuvent être également produites par des locuteurs différents. Les énoncés ne sont plus alors des énoncés construits pour les besoins de la recherche mais des énoncés naturels produits par des locuteurs natifs. C'est de cette dernière procédure dont s'est servi Labov pour obtenir l'évaluation sociale des locuteurs à l'égard des variables linguistiques. La conclusion essentielle qui ressort de ce type de technique est qu'il existe un ensemble d'attitudes linguistiques partagées par tous les membres d'une communauté linguistique. Ces attitudes s'expriment dans le fait que tous les locuteurs évaluent plus positivement la personnalité des voix qui utilisent les éléments linguistiques

prestigieux et plus négativement les voix qui utilisent les éléments linguistiques moins prestigieux. De plus, ce sont les groupes sociaux qui emploient le plus les variables moins prestigieuses qui se montrent les plus normatifs dans leur évaluation de l'emploi de ces mêmes variables dans le discours d'autrui. Enfin, les voix utilisant des éléments prestigieux se voient également assigner des positions sociales plus élevées.

Les études effectuées par Labov sur les comportements linguistiques ainsi que sur l'évaluation sociale de ces comportements, que nous avons très brièvement exposées ici, amènent aux conclusions suivantes :

- les productions linguistiques dans une communauté linguistique sont hétérogènes. Cependant, cette hétérogénéité n'est pas due au hasard, mais elle est peut être analysée et comprise en ce qu'elle est soumise à des contraintes linguistiques, stylistiques et sociales.

- les jugements sociaux portés sur les productions linguistiques sont également hétérogènes en ce qu'ils découpent celles-ci en un système de prestige d'une part et en un système stigmatisé d'autre part.

La variation linguistique est donc structurée et systématique de même que l'évaluation sociale qui s'y rapporte.

Plusieurs autres recherches ont été effectuées dans ce même schéma de recherche. Nous reprendrons certaines d'entre elles qui se rapportent au français québécois, notre propre projet d'étude.

1.1 Les études portant sur le français québécois

L'une des plus importantes recherches effectuées sur le français parlé au Québec est celle qui a été menée sous la direction de Gillian Sankoff, David Sankoff et Henrietta Cedergren à Montréal. De cette recherche, qui a porté sur 120 informateurs, ont découlé jusqu'à maintenant plus de quatre-vingts études, présentées sous forme de volumes, d'articles, de communications ou de thèses. Ces diverses études se sont penchées sur des problèmes variés et complexes qui touchent tous les domaines de l'analyse linguistique, soit les aspects phonétique, syntaxique, lexical et sémantique. De plus, des contributions théoriques importantes ont été faites en ce qui concerne le traitement des règles variables (Thibault, 1979; Sankoff, 1978). Le but de la recherche sociolinguistique sur le français parlé à Montréal était : "d'obtenir des données sur la nature, l'étendue et la fonction de la diversité linguistique à l'intérieur du français parlé par les Montréalais" (D. Sankoff et al., 1976, p. 88). Partant donc d'une problématique semblable à celle de Labov à New York, les concepteurs de la recherche ont également pris pour groupe de référence la société qui a été ensuite découpée en catégories sociales précises. Des représentants de chacune des catégories établies ont été choisis au hasard, selon la méthode des quotas, pour être ensuite interviewés à leur domicile. La situation d'entrevue permet de créer une situation semblable pour tous les locuteurs interviewés et de là permet de contrôler l'effet de la situation sur le

comportement linguistique. Comme le souligne Thibault (1979) : "avant d'affirmer que des variantes sont substituables, il faut s'assurer qu'aucun élément du contexte n'explique leur distribution" (p. 3). C'est donc dans le but de cerner avec précision la notion de variable linguistique que les chercheurs ont choisi le cadre d'une même situation de communication pour tous leurs informateurs. Dans cette situation précise, ils ont pu comparer les productions linguistiques des différents informateurs. Toutes les études effectuées ont pu démontrer qu'au moins deux variantes d'une même variable étaient utilisées par tous les locuteurs et que la probabilité d'emploi de chacune d'entre elles était déterminée par des facteurs d'ordre linguistique, stylistique et social. Ces mêmes résultats sont apparus dans des études sur le français parlé à Sherbrooke (Beauchemin, 1972) et sur le français parlé à Trois-Rivières (Deshaies-Lafontaine, 1974).

En plus des études se consacrant à l'analyse linguistique des productions orales, un ensemble de recherches a eu pour objet l'évaluation du français québécois. Utilisant la technique du "faux couple", certains auteurs ont mesuré les attitudes d'informateurs face à l'anglais et au français et face à diverses variétés linguistiques du français.

Lambert, Hodgson, Gardner et Fillenbaum (1960), ont demandé à des étudiants franco- et anglo-canadiens de juger des locuteurs bilingues d'après un passage lu d'abord en français et ensuite en anglais. Leur jugement devait s'établir à partir d'une liste d'adjectifs opposés, comme le pôle intelligent et stupide. Tous les juges ont évalué les voix anglophones plus favorablement que les voix francophones. Anisfeld et Lambert (1964), ont trouvé des résultats analogues avec des enfants de dix ans. W.E. Lambert (1967) a demandé à des étudiants de niveau universitaire d'évaluer la personnalité de dix locuteurs, dont cinq anglophones et cinq francophones. En réalité, cinq locuteurs différents furent utilisés, chacun d'entre eux utilisant alternativement le français et l'anglais. Les résultats de cette recherche ont démontré que les juges anglophones évaluaient les voix anglophones plus favorablement que les voix francophones et ce pour la plupart des traits de personnalité. Les juges francophones ont émis le même type de jugement et de plus, ils ont évalué les voix francophones significativement plus négativement que ne l'ont fait les anglophones. S. Lambert (1973) a également trouvé une évaluation négative de leur propre langage par les québécois francophones. Que les juges soient anglophones ou francophones, il ressort de ces études, ainsi que d'autres que nous n'avons pas mentionnées, que ces deux groupes linguistiques distincts partagent la même évaluation sociale des comportements linguistiques observés dans leur communauté, à savoir que les francophones sont évalués plus négativement que les anglophones.

Ce même type de schéma d'évaluation sociale du langage se retrouve également en ce qui concerne la comparaison entre les diverses variétés du français. Brown (1969) a démontré que le parler de la classe socio-économiquement élevée était systématiquement jugé supérieur à celui de la classe défavorisée et ce par tous les juges indépendamment de leur propre

appartenance sociale ou de leur âge. Laberge et Chiasson-Lavoie (1971) ont également démontré cette relation en plus de faire ressortir que les groupes socio-économiques plus élevés témoignaient d'une plus grande sécurité linguistique que les groupes défavorisés, et qu'ils affichaient des jugements stigmatisés sur le français parlé à Montréal. Enfin, à partir d'un test portant sur la reconnaissance de variables linguistiques du français, ces auteurs ont trouvé que les juges étaient moins conscients des variables grammaticales que des variables phonologiques. Méar-Crine et Leclerc (1976) ont également démontré que les locuteurs francophones interrogés évaluaient le français québécois académique plus favorablement que le parler québécois populaire. Cette hiérarchisation évaluative de ces façons de parler était bien sûr en étroite corrélation avec une hiérarchisation sociale correspondante. D'Anglejan et Tucker (1973) ont trouvé des résultats semblables en ce que les étudiants, les professeurs et les travailleurs interrogés ont tous manifesté une reconnaissance des différences linguistiques tant régionales que sociales, un désir de corriger leur langage et une nette préférence pour le français européen comparé au français québécois de la classe supérieure et de la classe ouvrière. Cependant, à l'aide de la technique du questionnaire, ils ont également mis en évidence qu'il existait une forte tendance chez les répondants à refuser le stéréotype voulant que le français québécois soit inférieur au français européen.[4]

La similitude des résultats de ces divers travaux démontre qu'il existe une structure dans la relation entre la variation de certaines variables linguistiques, les strates sociales d'une communauté linguistique et les évaluations sociales émises à l'égard de ces deux réalités. Cependant, la régularité de cette relation est apparue surtout pour des variables linguistiques appelées *marqueurs* et *stéréotypes* qui ont été associées à des positions sociales opposées selon leur degré de prestige. Labov (1976) appelle "marqueur" une variable linguistique qui présente non seulement une distribution sociale, mais aussi une distribution stylistique (p. 324). Le "stéréotype" est une variable linguistique dont les locuteurs sont conscients et à laquelle est associé un jugement social très précis, la plupart du temps négatif. L'analyse linguistique de ces deux types de variables a démontré qu'il existait une hiérarchisation dans la fréquence d'emploi de ces dernières, étroitement corrélée à la hiérarchisation sociale. En ce qui concerne l'évaluation sociale du langage, nous constatons que la plupart des recherches ont mis en évidence la tendance des juges à grouper les productions linguistiques en un système de prestige et en un système stigmatisé. De plus, D'Anglejan et Tucker (1973) ont noté que le fait d'inclure des catégories sociales intermédiaires, comme commis de banque et annonceur de radio, rendait la tâche plus difficile aux répondants et que leur étude aurait donné des résultats plus clairs s'ils avaient demandé aux juges de classer les voix entendues en fonction de deux groupes précis, soit la classe supérieure et la classe ouvrière. Il semble donc plus difficile de juger les productions linguistiques de groupes sociaux intermédiaires que celles de groupes sociaux opposés.

Cette constatation rejoint un commentaire de Labov concernant

les réactions des locuteurs face à la fréquence d'emploi de certains traits linguistiques :

> "Face à une règle dont l'application suit une échelle de fréquences continue ("tomber les g" dans -ing, par exemple), les auditeurs réagissent de façon discrète : jusqu'à un certain point, ils ne perçoivent pas du tout que le locuteur "tombe les g"; au-delà de ce point, ils ont l'impression qu'il le fait sans cesse. Ce comportement se vérifie également à l'égard des règles qui régissent la prononciation du (th) et (dh) et, d'une façon générale, de toutes les variables linguistiques notoires. En outre, ce sont les mêmes jugements catégoriques qui servent à qualifier les façons de manger ("Elle a un appétit d'oiseau"; "Il ne sait jamais s'arrêter") ou les habitudes ménagères ("Elle frotte nuit et jour"; "Il pourrait y avoir ça de poussière..."). Cette perception catégorique du comportement d'autrui se rencontre en fait chaque fois qu'une valeur sociale forte s'attache au rôle qu'il est censé tenir en accord avec certains critères. Remarquons néanmoins que, même pour porter des jugements aussi tranchés, il faut que l'observateur soit (inconsciemment) sensible à la fréquence. En effet, on peut supposer que chaque occurence de la forme marquée instaure une attente inconsciente, qui se manifeste si un renforcement intervient dans une certaine période, et qui, dans le cas contraire, se dissipe sans produire d'effets" (1976, p. 311).

Si les locuteurs peuvent utiliser deux variantes de la même variable à des degrés divers, leurs jugements sociaux, eux, sont moins nuancés. En effet, toutes les études que nous avons citées démontrent ce caractère catégorique du jugement social qui s'applique à tout objet auquel est rattachée une valeur sociale forte. Comme l'indique Bourdieu (1977) :

> "... une langue vaut ce que valent ceux qui la parlent, c'est-à-dire le pouvoir et l'autorité dans les rapports de force économiques et culturels des détenteurs de la compétence correspondante (les débats sur la valeur relative des langues ne peuvent être tranchés sur le plan linguistique : les linguistes ont raison de dire que toutes les langues se valent linguistiquement; ils ont tort de croire qu'elles se valent socialement). L'effet social de l'usage autorisé ou de l'usage hérétique suppose des locuteurs ayant la même *reconnaissance*[5] de l'usage autorisé et des *connaissances* inégales de cet usage (cela se voit bien dans les situations du multilinguisme : la crise et la révolution linguistiques

> passent par la crise et la révolution politiques). Pour qu'une forme de langage parmi d'autres (une langue dans le cas du bilinguisme, un usage de la langue dans le cas d'une société divisée en classes) s'impose comme seule légitime, bref, pour que l'effet de domination reconnue (c'est-à-dire méconnue) s'exerce, il faut que le marché linguistique soit unifié et que les différents dialectes de classe ou de région soient pratiquement mesurés à la langue légitime. L'intégration dans une même "communauté linguistique" (dotée des instruments de coercition nécessaires pour imposer la reconnaissance universelle de la langue dominante : école, grammairiens, etc.), de groupes hiérarchisés, animés par des intérêts différents, est la condition de l'instauration de rapports de domination linguistique. Lorsqu'une langue domine le marché, c'est par rapport à elle, prise comme norme, que se définissent les prix attribués aux autres expressions et du même coup la valeur des différentes compétences. La langue des grammairiens est un artefact mais qui, universellement imposée par les instances de coercition linguistique, a une efficacité sociale dans la mesure où elle fonctionne comme norme, à travers laquelle s'exerce la domination des groupes qui, ayant le moyen de l'imposer comme légitime, ont aussi le monopole des moyens de se l'approprier". (pp. 22-23)

Pour reprendre les études effectuées au Québec, cette longue citation de Bourdieu éclaire le pourquoi de la similitude des résultats de ces recherches. Comme nous l'avons mentionné plus haut, le découpage en strates socio-économiques découle du groupe de référence que les chercheurs ont utilisé pour leurs recherches, soit la société. De même, la technique du "faux couple" fait entendre à des répondants une série d'énoncés dégagés de leur contexte d'emploi et place ces répondants dans une situation où ils ne sont pas impliqués socialement. Dans ce cas, ils jugent les énoncés produits "de l'extérieur". Ce qui est mesuré par ce type de technique est, selon nous, ce que Bourdieu a appelé la *reconnaissance* de l'usage autorisé. L'uniformité des résultats démontre que le marché linguistique au Québec est unifié et "que les différents dialectes de classe ou de région [sont] mesurés à la langue légitime". De plus, les analyses linguistiques démontrent, en situation d'entrevue du moins, les "connaissances inégales" de la langue légitime chez les différents groupes sociaux. Sans refaire l'historique de la situation linguistique au Québec, nous pouvons résumer le type de rapports qui existent entre le français et l'anglais et entre les différentes variétés linguistiques du français à l'aide des évaluations sociales catégoriques (ou stéréotypes) retrouvées dans la société. Ces rapports relèvent tous d'un processus de

domination d'un groupe par un autre : suprématie économique des Anglais sur les Français et donc de la langue anglaise; les Anglais et leur langue sont plus logiques, rationnels, "bons pour les affaires" que les français : suprématie culturelle de la France sur le Québec : la langue française (européenne) est plus belle, plus riche, plus nuancée que celle (très campagnarde et archaïque) parlée au Québec : suprématie économique et politique de la classe dirigeante québécoise sur le peuple : la langue populaire a peut-être du charme, mais elle est moins rationnelle que l'autre et elle témoigne d'une paresse linguistique qui est aussi choquante que la paresse intrinsèque de ceux qui la parlent (s'ils sont assistés sociaux, c'est de leur faute). Il n'est dès lors pas surprenant que des répondants, anglophones ou francophones, socio-économiquement favorisés ou non, reconnaissent tous que l'anglais soit l'apanage de gens socio-économiquement favorisés, que le français européen comparé au français québécois soit également doté d'un plus grand prestige culturel, que le français québécois "académique" soit aussi le fait de ceux qui ont réussi socialement, et finalement que tous ces groupes soient jugés plus intelligents, plus efficaces, etc. "Lorsqu'une langue domine le marché, c'est par rapport à elle, prise comme norme, que se définissent les prix attribués aux autres expressions et du même coup la valeur des différentes compétences". Ce que Bourdieu a exprimé de façon théorique, les auteurs cités précédemment l'ont démontré de façon empirique.

Le concept de "langue légitime" introduit par Bourdieu ajoute une nouvelle dimension à la notion de "langue standard". En effet, cette dernière peut être définie par "la codification et l'acceptation par une communauté de locuteurs d'un système formel de normes qui définissent l'usage correct". (Fishman, 1971, p. 39). Fishman ajoute à cet effet que les dictionnaires et les grammaires qui promulguent ce système formel de normes amènent une variété déterminée à être considérée comme une "vraie langue" (p. 40). Dans la notion de langue standard est impliquée l'acceptation de cette langue par les locuteurs, acceptation qui proviendrait d'un consensus général et volontaire. Le processus de standardisation d'une langue s'est probablement rarement réalisé à travers ce consensus général. Le concept de "langue légitime" a l'avantage d'inclure une dimension subjective qui semble absente de la notion de standard, en ceci qu'elle implique que cette langue est légitime et autorisée parce que ses usagers le sont socialement : "une langue vaut ce que valent ceux qui la parlent". Il y a donc un lien étroit entre les notions de langue et de groupe social dans ce concept de langue légitime, lien qui est absent dans la notion de standard, en ce qu'une langue semble être devenue standard à la fois grâce à, et indépendamment de tous les locuteurs. Au plan du comportement linguistique des locuteurs, cette notion de "langue légitime" a été opérationnalisée dans certains travaux effectués à partir du corpus sur le français parlé à Montréal.

Laberge (1977) note à cet effet que le classement des locuteurs selon leur occupation est un classement statique et qu'il ne tient compte que du rôle social actuel des locuteurs en négligeant l'évolution qu'a pu subir leur histoire sociale (pp. 47-47). Pour pallier cette lacune,

Laberge a élaboré un indice de participation au "marché linguistique" pour chacun des locuteurs. Pour ce, elle a demandé à huit sociolinguistes d'analyser les 120 fiches des informateurs qui contenaient l'histoire de la vie socio-économique de ces derniers. Les juges devaient évaluer ces fiches et les classer selon un seul critère, soit "l'importance relative de la maîtrise de la langue légitime... dans la vie socio-économique du locuteur" (p. 49). A partir de ces évaluations, un indice de participation au marché linguistique a été élaboré et a été défini "comme la moyenne des valeurs qui leur [les 120 locuteurs] avaient été respectivement assignées par les 8 juges" (p. 52).[6] Au lieu donc d'analyser des variables linguistiques en les mettant en corrélation avec des groupes socio-économiques, Laberge a mis ces variables linguistiques en corrélation avec l'indice de participation au marché linguistique. Cette notion est particulièrement importante en ce qui concerne les groupes intermédiaires dont nous avons déjà parlé lors de la discussion de la recherche de D'Anglejan et Tucker. Ces auteurs avaient noté en effet qu'il semblait difficile aux juges interrogés de classer les productions linguistiques de groupes sociaux intermédiaires, ceci étant peut-être dû au fait que dans l'évaluation sociale du langage il y a dichotomisation en deux grandes catégories, soit la classe supérieure et le langage jugé correct et la classe inférieure et le langage jugé incorrect. Il ne semble guère y avoir de place pour des groupes intermédiaires dans ce schéma. Par contre, l'importance que peut avoir la maîtrise de la "langue légitime" dans l'activité professionnelle d'un individu peut devenir un moyen de classement social qui rejoint les perceptions sociales des locuteurs. Pour illustrer ce point, nous reproduirons deux remarques émises par deux adolescentes de notre corpus :

> "Les réceptionnistes, j'suppose qu'è doivent toujours avoir un bon langage".
>
> "... mettons une secrétaire : "Bonjour, comment ça va? Ah! maudit christ! j'ai échappé ma cigarette su' l' tapis". Des affaires de même, t'sais; ça fait quand même drôle à recevoir du monde de même. Fait que disons que ça aide pas une personne, t'sais".

Ces deux exemples illustrent que l'on s'attend à ce que le comportement linguistique d'une réceptionniste ou d'une secrétaire soit dépourvu d'éléments jugés socialement inconvenants. Ainsi, elles doivent "avoir un bon langage" et éviter l'utilisation de stéréotypes linguistiques comme "maudit christ". Dans le deuxième exemple, c'est l'emploi seul de ce sacre qui rend le langage de cette secrétaire inacceptable aux yeux de notre informatrice. Comme ces exemples l'illustrent, les jugements sociaux sur le langage semblent s'effectuer en termes de correct et d'incorrect. Lorsqu'appliqués à des catégories d'emploi, ils semblent découler davantage de la perception sociale que les locuteurs ont de l'importance de la maîtrise du langage correct dans l'activité professionnelle d'un locuteur donné plutôt que d'un jugement direct porté sur le comportement linguistique réel. Il semble donc que le classement des locuteurs en fonction de ce critère soit plus près de l'évaluation sociale du langage retrouvée dans une communauté et qu'il

risque de mieux expliquer le lien entre productions linguistiques et rôle social officiel joué par les locuteurs.

Cette analyse des comportements linguistiques de locuteurs en fonction de l'insertion dans le marché linguistique concerne essentiellement le rôle officiel d'un individu dans la société, ou encore sa profession. Or, comme Gumperz l'a mentionné, ce rôle n'est pas le seul qu'un individu peut remplir et de plus, l'importance conférée à ce rôle officiel peut être modifiée par la situation de communication. C'est cette dynamique que Gumperz a voulu analyser dans son étude de deux codes linguistiques, le Ranamål et le Bokmål, dans un village de la Norvège, Hemnesberget. Partant de la situation de communication, Gumperz (1972) a pu établir que l'usage respectif de ces deux codes dépendait d'une séparation très nette entre les divers secteurs d'activité de la communauté. Dans toutes les situations qui impliquaient les natifs du village et qui constituaient des activités informelles, comme des discussions entre amis, entre parents, entre travailleurs, l'usage du Ranamål était constant. Une forte valeur d'identification locale était attachée à l'usage de ce code. A l'inverse, dans toutes les situations relatives aux affaires, à l'école, à l'église, l'usage du Bokmål (la variété standard) était de mise. Un cas intéressant est apparu lors de l'examen du comportement linguistique d'étudiants interrogés. Alors que tous les locuteurs du village maintiennent les deux codes linguistiques séparés, les étudiants ont présenté des cas de changement de code impliquant des interférences linguistiques entre ces deux codes. Gumperz a fait entendre les enregistrements aux étudiants et ces derniers n'ont pu croire que c'étaient eux qui produisaient de telles formes linguistiques. Il est à noter que le maintien intégral du Ranamål répond à une volonté très nette de la population et représente l'attachement aux valeurs culturelles locales de la communauté. Les étudiants, après écoute des bandes enregistrées, ont spécifié qu'ils ne reproduiraient plus jamais ce comportement. Gumperz a enregistré ces étudiants à nouveau alors qu'ils discutaient entre eux de leurs études dans la capitale de la Norvège, et il a observé le même phénomène linguistique. Il a pu attribuer ce fait d'interférence aux attitudes mêmes des étudiants. Ces derniers, tout en s'identifiant fortement aux valeurs culturelles locales, partagent également des attitudes ayant trait à l'ensemble de la Norvège. Leurs études à l'extérieur de la communauté les confrontent à différentes valeurs, qu'ils endossent en partie, ce qui a une incidence directe sur leurs comportements linguistiques. L'étude de Gumperz a démontré que les deux codes linguistiques continueront d'exister simultanément dans la communauté tant et aussi longtemps que des valeurs différentes y seront rattachées. Dès qu'une érosion se produira dans les frontières attitudinales, une érosion semblable se manifestera au plan linguistique. Le cas des étudiants est un exemple intéressant de ce phénomène.

Le travail de Gumperz a pu faire ressortir que le comportement linguistique des individus n'était pas uniquement lié à leur statut social mais également à leurs attitudes et à leur système de valeur qui se manifestaient dans les situations de communication observées. Ce double système de valeur retrouvé à Hemnesberget, soit une valeur d'identification locale associée au dialecte local et une valeur d'acceptation du dialecte

standard pour tout ce qui est officiel et étranger à la localité, a fourni un élément de réponse à la question que plusieurs chercheurs se sont posés, à savoir : pourquoi les variétés non-standards se maintiennent-elles si la variété standard reçoit des évaluations sociales aussi positives? Plusieurs recherches ont été effectuées en vue de répondre à cette question et elles peuvent être regroupées en deux thèses, soit celle du déficit linguistique et culturel et celle de la différence linguistique et culturelle. Ces deux thèses, bien qu'opposées diamétralement entre elles, sont issues d'une problématique commune, à savoir l'échec scolaire plus fréquent des enfants issus de milieux sociaux défavorisés. Partant de cette problématique, les chercheurs ont adopté un tout autre groupe de référence pour leurs recherches, comparé à celui qui était concerné dans les études dont nous avons discutées précédemment. Alors que ces dernières tentaient d'analyser le comportement linguistique des individus en fonction de leur position socio-économique, et ce en gardant constante la variable situation de communication, elles ont privilégié la société et sa structure en strates socio-économiques comme groupe de référence. Par contre, voulant analyser le comportement linguistique d'enfants échouant au plan scolaire, les chercheurs ont pris comme groupe de référence, ou d'analyse, le groupe d'amis et la famille, c'est-à-dire le groupe dans lequel l'individu évolue fréquemment. La façon dont les chercheurs ont obtenu leurs résultats et la façon dont ils les ont interprétés ont cependant été diverses.

1.2 Thèse du déficit linguistique et culturel

La théorie du déficit linguistique (Deutsch, 1967) concerne les aspects grammaticaux du langage. Elle stipule que les variétés non standards sont caractérisées par de nombreuses irrégularités syntaxiques et un pouvoir expressif limité. Cette analyse implique que la variété standard a atteint le stade de norme et de standard parce que celle-ci est la forme linguistique la plus esthétique et la plus complexe. Cette théorie a été rejetée par nombre d'auteurs. Bernstein (1975), par exemple, rejette l'hypothèse voulant que l'échec scolaire des enfants issus de milieux défavorisés soit dû à une déficience intellectuelle de ces derniers. Cependant, l'analyse linguistique qu'il a effectuée du langage d'enfants issus de milieux défavorisés et de milieux favorisés a contribué à appuyer la thèse du déficit linguistique et culturel. Bien qu'il insiste sur le fait que l'intelligence potentielle des enfants de classe ouvrière et bourgeoise est équivalente au départ, il soutient que ces mêmes classes vont offrir des contextes éducatifs différents qui à leur tour vont influencer le développement cognitif des enfants. En ce qui concerne les productions verbales d'enfants et d'adolescents provenant de la classe ouvrière et de la classe bourgeoise, Bernstein distingue deux sous-systèmes linguistiques, le code restreint et le code élaboré. Le code restreint est caractérisé par une grande proportion de phrases courtes, souvent inachevées, avec une prédominance de phrases actives déclaratives, d'ordres brefs et de questions simples et directes : "usage simple et répétitif des conjonctions ou des locutions conjonctives (donc alors, et puis, parce que, etc.); usage rare des propositions subordonnées servant à subdiviser les catégories initialement employées pour traiter du sujet principal; incapacité de s'en

tenir à un sujet défini pendant un énoncé, ce qui facilite la désorganisation du contenu de l'information; usage rigide et limité des adjectifs et des adverbes; etc." (p. 40). Le code élaboré, par contre, est caractérisé par tout le contraire du code restreint, qui relève du domaine de l'implicite, et contient les spécifications suivantes : "précision de l'organisation grammaticale et de la syntaxe; nuances logiques et insistance véhiculées par une construction de la phrase grammaticalement complexe, et spécialement par l'utilisation d'une série de conjonctions et de propositions subordonnées; usage fréquent de prépositions qui indiquent des relations logiques, comme de prépositions indiquant la proximité spatiale et temporelle; choix rigoureux des adjectifs et des adverbes;... usage du langage qui rend attentif aux possibilités attachées à un système complexe de concepts hiérarchisés pour l'organisation de l'expérience" (p. 31). Selon Bernstein, l'enfant du milieu défavorisé serait essentiellement exposé au code restreint alors que l'enfant du milieu bourgeois aurait une exposition au code élaboré et au code restreint. L'école et la société favoriseraient le code élaboré, domaine de l'explicite, comme mode d'expression et de ce fait prendrait valeur de norme sociale et se verrait attribuer un statut social supérieur à celui du code restreint. De ce fait, l'enfant de classe bourgeoise qui entre à l'école y retrouve un mode d'expression, un mode de pensée auquel il a été déjà exposé dans son milieu familial et peut donc s'intégrer sans peine dans cette structure. L'enfant de milieu ouvrier, par contre, doit s'intégrer à un mode d'expression et un mode de pensée qui lui sont étrangers. L'échec scolaire de ces enfants ne proviendraient pas, selon Bernstein, de capacités intellectuelles déficientes, mais de la difficulté d'intégration de ces enfants à un mode d'expression et de pensée qui leur sont étrangers.

L'analyse linguistique effectuée par Bernstein démontre un parti pris net en faveur de la langue standard. Toutes les caractéristiques du code restreint constituent un manque par rapport au code élaboré. Tous les termes employés par Bernstein pour décrire cette forme de parler sont entachés d'une connotation sociale précise. Qu'il suffise de rappeler l'emploi de "syntaxe pauvre, incapacité de..." opposé à "précision de la syntaxe, nuances logiques et insistance véhiculées par une construction de la phrase grammaticalement complexe". Il n'est dès lors pas surprenant que cette description de Bernstein ait contribué à soutenir la thèse du déficit linguistique des enfants de milieux défavorisés.

Labov (1978) a fermement rejeté cette analyse de Bernstein en démontrant que les données linguistiques obtenues provenaient d'une situation de test et n'indiquaient en rien la compétence linguistique réelle des locuteurs. Dans son analyse du vernaculaire noir américain, Labov a démontré que la "non-verbalité" manifestée par des adolescents de milieux défavorisés en situation de test se transformait en habileté verbale d'une grande complexité lorsque ceux-ci étaient placés dans des situations de communication quotidiennes avec leur groupe d'amis.

1.3 Thèse de la différence linguistique et culturelle

La théorie de la différence linguistique stipule que les variétés

non standards sont simplement différentes de la variété standard et qu'elles possèdent un système de règles qui est aussi complexe et riche que celui du standard. De cette théorie découle le fait que si une variété est devenue plus prestigieuse que d'autres, ce n'est pas à cause de ses vertus intrinsèques, mais bien à cause du statut social prestigieux de ceux qui la parlent. Un des représentants les plus importants de cette thèse est Labov dont nous avons parlé précédemment.

Labov (1978) avait déjà indiqué dans sa critique adressée à Bernstein que le langage obtenu dans des situations de tests ne pouvait servir de base d'analyse pour établir le comportement linguistique réel des locuteurs. De plus, ses études à New York l'avaient amené à constater les lacunes de l'entrevue face à face :

> "Il n'en reste pas moins que le fait d'extraire un individu de son réseau social et d'enregistrer son discours alors qu'on est seul avec lui pose de graves problèmes au niveau de l'explication et de l'interprétation". (p. 177)

Pour pallier ces difficultés, Labov s'est inspiré d'une technique d'enquête de type ethnographique semblable à celle qui fut utilisée par Gumperz dans son travail à Hemnesberget. Cette technique permet de "mettre à profit l'interaction normale au sein du groupe des pairs" et a l'avantage de ne pas sortir l'individu de son milieu, ce qui permet de l'observer dans des situations quotidiennes et d'obtenir des échantillons de discours plus informels que ceux obtenus en entrevues individuelles (surtout lorsque les interlocuteurs, enquêteur/informateur, se rencontrent pour la première fois). Elle favorise donc l'obtention d'échantillons de discours du "vernaculaire" qui est ce "style où l'on accorde le minimum d'attention à la surveillance de son propre discours". (Labov, 1976, p. 289) Comme le souligne Labov, "c'est en observant [ce vernaculaire] que l'on obtient les données les plus systématiques nécessaires à l'analyse de la structure linguistique".

L'enquête sur le vernaculaire noir américain a mis au premier plan la technique de l'observation-participante. Les données ont été recueillies par un jeune adulte noir, John Lewis, membre de la culture de rue de la communauté étudiée, Harlem. Ce dernier a pu faire des enregistrements de plusieurs types de discours spontanés auprès de groupes constitués et organisés en bande. La langue que les chercheurs ont ainsi obtenue n'avait que de très lointains rapports avec celle que ces jeunes utilisaient dans d'autres situations sociales, comme celle de l'école. Les analyses linguistiques effectuées par Labov ont démontré que la variation linguistique faisait partie intégrante du système linguistique et que les règles variables, et même obligatoires, utilisées dans le vernaculaire noir américain obéissaient à des contraintes linguistiques précises. Que l'on prenne pour exemple l'analyse de l'effacement de la copule par laquelle Labov a démontré que le vernaculaire noir américain avait poussé plus loin la règle de contraction de l'anglais standard. En effet, la copule ne peut être effacée en vernaculaire noir américain que dans les contextes

linguistiques où cette dernière peut être contractée en anglais standard : exemple : "He is here - he's here - he here". Cette analyse ainsi que toutes les autres, dont celle portant sur la double négation, démontre le caractère structuré et systématique de la variation linguistique ainsi que la place qu'occupe la variation dans le système linguistique. Selon Labov, le caractère systématique de la variation ne peut être saisi que dans les discours les plus informels des individus. En effet, dès que la situation de communication devient plus contraignante, l'individu a tendance à adapter son langage en fonction des normes qu'il juge être appropriées à la situation. De là l'observation de l'emploi de formes standards cotoyant les formes non standards qui obscurcissent la nature véritable du langage informel. Pour Labov, il est important d'analyser cette nature véritable du vernaculaire, afin de mieux comprendre le type de différences linguistiques existant entre cette forme de langage et la forme représentée par le standard. Comprendre les règles linguistiques utilisées dans le vernaculaire est une démarche essentielle à l'intervention pédagogique.

A titre d'exemple, Labov discute longuement le type d'intervention pédagogique qui doit être utilisé pour corriger un enfant qui ne prononce pas les consonnes finales, dont le /d/ dans passed. Ce /d/ ayant valeur de morphème de passé, le professeur peut être porté à forcer l'enfant à prononcer cette consonne. Si l'enfant considère ce -ed comme une suite de lettres sans signification, le professeur peut alors lui expliquer que cette suite de lettres constitue la marque du passé à l'écrit. Si, au contraire, l'enfant reconnaît dans le -ed la marque de passé, mais que sa prononciation élide tout simplement cette consonne à l'oral, alors toute intervention est superflue. Faire simplement répéter l'enfant, sans tenir compte de ce qui est impliqué, peut s'avérer être une entreprise tout à fait inutile. La compréhension par le professeur de ce qu'implique la non prononciation du /d/ peut donner lieu à une intervention pédagogique plus pertinente. Tout le travail d'analyse de Labov sur le vernaculaire noir américain a touché à cette problématique. De plus, Labov a effectué une analyse très fine des valeurs prévalant dans les groupes de pairs observés, analyse qui lui a permis de conclure avec certitude que l'échec scolaire des enfants de milieux défavorisés ne venait pas d'un déficit linguistique ou culturel, ou de la pratique d'un code restreint quelconque, mais bien de valeurs diamétralement opposées à celles véhiculées par l'école. Ce conflit dans les systèmes de valeurs amène certains enfants à rejeter complètement celui proposé par l'école et entraîne alors une démotivation complète face à tout apprentissage scolaire.

Ce travail de recherche effectué par Labov a fait ressortir l'existence de systèmes de valeurs différents qui sont la cause du maintien des variétés non standards. Ainsi, le maintien des variétés non standards servirait à maintenir l'identité d'un groupe en tant que ce dernier est différent d'autres groupes et accroîtrait la distance entre les groupes (voir Bouchard Ryan, 1979). Claire Lefebvre et Lyne Drapeau ont entrepris une recherche semblable à celle de Labov auprès d'adolescents du centre-sud de Montréal, afin d'analyser la structure linguistique du vernaculaire utilisé par des jeunes issus d'un milieu socio-économiquement défavorisé et afin de

dégager le système de valeurs prévalant dans ce groupe. Il sera important de voir à partir de cette recherche si nous retrouvons à Montréal le même schéma d'oppositions que Labov a retrouvé à Harlem.

Toutes les recherches que nous avons mentionnées jusqu'à maintenant ont mis l'accent sur l'interaction entre l'utilisation du langage et la structure sociale et sur la façon dont le comportement linguistique est contrôlé par des règles tant linguistiques que sociales et culturelles. Dans un type de recherche, dont celle de Labov à New York, c'est une structure générale qui est apparue en ce que le comportement linguistique analysé a été mis en corrélation avec des strates socio-économiques précises et statiques. Dans un autre type de recherche, dont celle de Gumperz et celle de Labov à Harlem, c'est une structure plus particulière qui est apparue, en ce que ces auteurs ont démontré que si les facteurs sociaux peuvent agir comme déterminants du comportement linguistique, ils n'agissent pas de façon statique et toujours orientés dans le même sens. Ces facteurs sont d'abord perçus par l'individu en fonction de leur importance dans une situation de communication précise avant d'avoir une influence sur les choix linguistiques opérés par l'individu. L'importance conférée à la perception sociale en tant que composante importante du comportement a été particulièrement mise en évidence dans certaines recherches en psychologie sociale.

1.4 Théorie de l'adaptation

Giles (1979) a élaboré la théorie de l'adaptation du langage (accomodation theory) en se basant sur diverses théories élaborées en psychologie sociale. La première de ces théories est celle de la similarité-attraction (similarity-attraction) qui stipule qu'un individu sera attiré vers un autre individu s'il perçoit que ce dernier partage avec lui un ensemble d'attitudes et de croyances qu'il juge importantes. De plus, l'attraction sera d'autant plus forte que l'individu cherchera des récompenses dans l'interaction inter-individuelle, comme le respect et l'admiration de l'autre. Une autre théorie, celle de l'attribution causale (causal attribution), insiste sur l'interprétation que les gens font du comportement d'autrui. Par exemple, une personne qui fait un don important à un organisme sans but lucratif ne sera pas nécessairement évaluée comme étant bonne et généreuse. Il se peut que les gens tentent de déceler les motifs de son geste, comme vouloir obtenir de ce geste une reconnaissance sociale. Si tel est le cas, l'interprétation des motifs qui ont poussé une personne à faire tel ou tel geste peut entraîner une évaluation négative de ce geste. Enfin, Giles relie sa théorie de l'adaptation à la théorie des relations intergroupe de Tajfel dont nous avons parlé précédemment.

Ainsi, en ce qui concerne l'individu, le postulat de Giles consiste à dire qu'un locuteur adapte son langage de façon à exprimer ses valeurs, ses attitudes et ses intentions à son interlocuteur. Cette adaptation du langage peut être soit convergente, soit divergente. Elle sera convergente si le locuteur modifie son langage dans la direction de la variété linguistique utilisée par son interlocuteur et elle sera divergente si le locuteur éloigne son langage de la variété linguistique utilisée par

l'interlocuteur. Le degré auquel cette convergence et cette divergence pourront se réaliser dépendra bien sûr de l'étendue du répertoire verbal de l'individu, c'est-à-dire le nombre de variétés linguistiques ou de langues qu'il maîtrise et le degré auquel il les maîtrise. Par la théorie de la similarité-attraction, un locuteur peut désirer obtenir l'approbation sociale de son interlocuteur, et si tel est le cas, adapter son langage à celui utilisé par celui-ci et donc faire montre d'une adaptation convergente. Par contre, si le locuteur désire au contraire augmenter la distance sociale d'avec son interlocuteur, il éloignera son langage de celui de son interlocuteur et manifestera alors une adaptation divergente. Quelle que soit la stratégie utilisée par le locuteur, son comportement linguistique sera probablement évalué et perçu par son interlocuteur. C'est à ce niveau qu'entre en jeu la théorie de l'attribution causale, en ce que l'interlocuteur tentera de déceler les motifs qui ont amené le locuteur à converger ou à diverger de lui au plan linguistique. Si les motifs perçus sont positifs, l'adaptation sera alors perçue positivement alors que si les motifs attribués au locuteur sont négatifs, son adaptation sera jugée négativement. Dans une étude de ce phénomène, Simard, Taylor et Giles (1976) ont montré que lorsque des francophones évaluaient une adaptation convergente effectuée par des anglophones, cette évaluation pouvait être positive ou négative selon la perception qu'ils avaient des motifs qui étaient sous-jacents à ce comportement. Lorsque les motifs étaient identifiés comme une tentative de la part des anglophones de briser les barrières culturelles, l'évaluation de l'adaptation convergente était alors positive. Par contre, lorsque ces motifs étaient associés à une pression externe qui forçait les anglophones à adapter leur langage, l'évaluation de l'adaptation convergente était beaucoup plus nuancée. Il ressort de cette étude qu'une adaptation convergente ou divergente dépendra de l'intention du locuteur et que l'évaluation de ces deux types d'adaptation dépendra de l'interprétation que l'interlocuteur fera des motifs qui ont entraîné ce comportement.

Lorsqu'un individu entre en relation avec un autre individu, il se base sur certains critères pour évaluer le degré de similitude entre leurs attitudes et croyances respectives. Ces critères sont issus des processus de "catégorisation sociale, d'identité sociale et de comparaison sociale" qui ont été identifiés par Tajfel (1974). Cet auteur suggère que, par ces mécanismes, l'individu peut identifier et même créer des dimensions qui lui permettent de s'identifier à un groupe et d'associer à ce groupe des caractéristiques qui le rendent distinct de tous les autres groupes. De plus, ces caractéristiques doivent être positives, car il semble que la personne ne recherche pas seulement une estime positive de soi mais également une identité de groupe qui soit favorable. Si la personne ne perçoit pas suffisamment de valeur positive à son propre groupe d'appartenance, elle tentera de devenir membre d'un autre groupe. Comme nous l'avons vu précédemment, la variété linguistique utilisée par une personne est un indice important de son appartenance à un groupe social donné. Le langage utilisé peut donc s'insérer dans la dynamique sociale décrite par Tajfel. Les études sur la variation linguistique ont démontré que les locuteurs modifiaient leur fréquence d'emploi de certains traits linguistiques selon la formalité de la situation. Il semble donc que, même en situation d'entrevue, les

locuteurs aient produit une adaptation convergente de leur langage. De plus, les études portant sur les attitudes face à diverses variétés linguistiques ont démontré que le langage servait bel et bien d'indice à la catégorisation sociale. Enfin, les études portant sur le vernaculaire ont démontré que lorsqu'un groupe désirait maintenir son identité propre et qu'il manifestait une forte loyauté aux valeurs prévalant dans le groupe, il y avait alors maintien de la variété linguistique associée à ce groupe.

Le modèle de l'adaptation du langage représente une tentative d'explication de l'utilisation de différentes façons de parler chez un même individu et qui sont sous-tendues par sa motivation à obtenir l'approbation sociale de l'interlocuteur ou à se dissocier de ce dernier. Giles et Powesland (1975) indiquent cependant les limites d'un tel modèle. Pour illustrer certaines de ces limites, ils citent un exemple qui leur a été fourni par Hymes et qui décrit le cas d'un européen de langue anglaise qui s'adresse à un personnage important de l'Afrique de l'Est. Selon le modèle de l'adaptation, l'européen s'adresse à son interlocuteur en Swahili pour adapter son comportement linguistique à celui de son interlocuteur. Cependant, ce comportement est interprété négativement par l'interlocuteur est-africain qui perçoit le locuteur comme ayant des intentions paternalistes et condescendantes. Cet exemple illustre que le locuteur n'obtient pas automatiquement une approbation sociale positive quand il adapte son langage de façon convergente. Giles et Powesland expliquent ce fait par la présence d'un conflit entre les tendances adaptives et les tendances normatives (p. 167).

Sans vouloir modifier le modèle présenté par Giles, il nous semble que les limites du modèle de l'adaptation du langage réside plus dans la définition de la notion que dans la notion elle-même, en ce sens que ce concept implique à la fois l'intention du locuteur et son comportement. L'adaptation convergente implique en effet non seulement que le comportement linguistique du locuteur se rapproche de celui de son interlocuteur mais également que l'intention sous-jacente à ce comportement soit celle d'obtenir l'approbation sociale de l'interlocuteur. A l'inverse, l'adaptation divergente est manifestée non seulement par un comportement linguistique du locuteur qui s'éloigne de celui de son interlocuteur, mais aussi pas son intention de se dissocier de l'interlocuteur. Il nous semble qu'un tel lien entre intention et comportement limite inutilement la notion d'adaptation qui pourrait s'avérer très utile si elle était définie autrement. Cette notion pourrait en effet être définie uniquement en fonction du comportement linguistique observé. Dans cette perspective, l'adaptation serait le processus par lequel un individu modifie son langage de façon à le rapprocher ou à l'éloigner du langage utilisé par son interlocuteur. Pour revenir à l'exemple cité ci-dessus, l'européen qui a modifié son langage de façon à le rapprocher de celui de son interlocuteur en utilisant le Swahili aurait manifesté une adaptation convergente. Que l'interlocuteur est-africain ait interprété négativement cette adaptation convergente dépend d'une interprétation des motifs qui ont entraîné ce comportement plutôt que d'un jugement du comportement lui-même.

Un autre exemple cité par Giles et Powesland (p. 167) éclairera davantage notre propos. Ces auteurs donnent l'exemple d'un garçon "très

masculin, rude et joueur de foolball" qui cherche à obtenir les faveurs d'une jeune fille "particulièrement féminine". L'on peut supposer que le jeune garçon ne tentera pas de modeler son langage sur celui de la jeune fille mais qu'il accentuera plutôt son comportement viril et le style de langage qui y est associé. Selon les auteurs, il n'y aurait aucune adaptation dans ce cas parce que les contraintes ayant trait aux normes et stéréotypes sexuels seraient trop fortes. L'adaptation n'aurait donc pas eu lieu non seulement parce que le jeune garçon n'a pas utilisé le même style de langage que la jeune fille mais également parce qu'il n'avait pas l'intention de s'éloigner ou de se dissocier de son interlocutrice. En se basant sur la définition de l'adaptation que nous avons donnée précédemment, cet exemple pourrait être un cas d'adaptation divergente, en ce que le comportement linguistique du jeune garçon s'éloignerait du comportement linguistique de la jeune fille. L'intention du jeune garçon de se comporter de cette manière pourrait être attribuée à une volonté de se rapprocher de son interlocutrice en se conformant aux normes situationnelles perçues. Nous croyons donc qu'il est fort plausible que le locuteur adapte son langage de façon divergente même si son intention est de se rapprocher de son interlocuteur. A l'inverse, il est également possible d'adapter son langage de façon convergente tout en ayant l'intention de se dissocier de son interlocuteur, comme pour se moquer par exemple. La notion d'adaptation appliquée au seul comportement linguistique observé ne serait plus en conflit avec la notion de normes situationnelles. En effet, l'adaptation serait un processus relié essentiellement au comportement linguistique du locuteur. L'intention du locuteur devrait être interprétée en fonction des normes situationnelles perçues par ce dernier et l'interprétation que le locuteur ferait de ce comportement devrait être associée également aux normes perçues ainsi qu'aux motifs attribués au comportement du locuteur.

D'autres notions avancées par des psychologues sociaux sont reliées à cette idée de conformité ou non aux normes sociales reliées à une situation de communication. Par exemple, Jones et Davis (1965) avancent que les locuteurs se servent du comportement observé chez les autres comme des indicateurs fiables de leurs intentions et de leurs qualités. Ainsi, lorsque des personnes se conforment aux règles et aux normes de la situation, ils se comportent alors comme tous les autres membres du groupe social qui partagent ces règles et ces normes. Ils ne sont pas vus de ce fait comme des personnes distinctes ayant une personnalité particulière. Un tel comportement donne lieu à des jugements sociaux positifs en ce qui concerne la "normalité" et la "santé mentale". Ce désir de conformité ou non aux normes sociales serait lié à ce que Homans (1961) a appelé la théorie de l'échange social. Selon cette théorie, un locuteur évalue d'abord les coûts et les profits qui peuvent découler d'une interaction avant même d'agir. Ainsi, si une personne a le choix de dire ou de faire A ou B, elle tendra à choisir l'alternative qui lui donnera une possibilité maximale d'un résultat positif et une possibilité minimale d'un résultat négatif. De ce fait, se conformer aux normes sociales perçues, représenterait des profits potentiels plus grands que les coûts impliqués par un tel comportement. Par exemple, dans une situation d'entrevue pour obtenir un emploi, une personne pourrait avoir tendance à utiliser une forme plus normative du

langage parce qu'elle percevrait que cet usage entraînerait une perception positive de l'employeur potentiel en ce qui a trait aux qualités du postulant. Les profits seraient donc plus grands que les coûts impliqués par cet effort. Nous avons en effet observé lors de la discussion des études portant sur les attitudes face au langage que des locuteurs qui utilisaient une variété standard étaient perçus comme étant plus intelligents, plus travailleurs et ayant plus de confiance en eux que des locuteurs qui utilisaient une variété non standard du langage (voir Giles et Powesland, 1975). Commentant également ce phénomène, Berger (1979) suggère que lorsqu'une personne de statut inférieur interacte avec une personne de statut supérieur, c'est celle de statut inférieur qui va modeler son comportement sur celui de l'autre et non l'inverse et il explique ce phénomène comme suit :

> "Here again, the status variable seems to be at a lower level of abstraction than the incentives construct discusses previously. That is, one reason the low status person is likely to pay more attention to the high status person's behaviour is simply that he wishes to receive the rewards the high status person can give". (p. 133)

Ainsi donc, selon Berger, ce n'est pas le statut social qui explique ce comportement, mais bien des intentions de comportement reliées à la notion de profit et de récompenses.

Cette citation de Berger indique ce qui sépare les études sociolinguistiques du type labovien de celles de la psychologie sociale. Alors que les premières mettent l'emphase sur le rôle de la structure sociale pour expliquer le comportement linguistique, les dernières insistent sur les stratégies cognitives utilisées par l'individu. Comme nous l'avons mentionné, chacune de ces approches contribue à l'explication de la variation linguistique. Cependant, chacune tente de se reprocher ce que l'autre ne fait pas. Par exemple, Giles et Smith (1979) indiquent que la sociolinguistique a contribué à dégager les règles linguistiques et les règles sociales prévalant dans une communauté linguistique. Ils ajoutent :

> "Yet, when such analyses appear to be the only ones available, they cast the role of the normal speaker as a kind of "sociolinguistic automaton". What of people's moods, feelings, motives and loyalties - surely these elements figure prominently in the production and interpretation of our verbal output? (p. 46) (...) Sociolinguistics should "reconsider its view of speech behaviour as if it were a blob of clay moulded by situational constraints. The perspective adopted in accomodation theory is aimed at correcting the lop-sided reliance in sociolinguistics upon descriptive sociological methods

> in understanding spoken behaviour, and at indicating the contributions that can be made by social psychology, and by theories of "naive" psychology (attribution theory, for example)." (pp. 64-65)

Et Berger (1979) commente son point de vue dans le même sens en écrivant :

> "Rather than viewing man as an object at the mercy of reinforcement contingencies or socially prescribed rules and norms, the present perspective sees man as an inquirer; attempting to understand himself and those with whom he has relationship". (p. 123)

Ce type de reproche adressé à la sociolinguistique peut être justifié si l'on croit que les recherches effectuées dans cette perspective ont indiqué que leurs résultats étaient explicatifs de toute la complexité de la réalité. Or, selon nous, il n'en est rien car la plupart des chercheurs que nous avons cités se font un point d'honneur d'indiquer eux-mêmes les limites de leurs recherches. De toute façon, un reproche semblable pourrait être adressé à la psychologie sociale qui, en centrant ses recherches sur l'individu, néglige l'importance de la structure sociale. Par exemple, Berger a noté que la notion de statut social était à un niveau d'abstraction plus bas que la notion d'"incentives" pour expliquer le comportement d'un individu. Nous croyons que cette constatation est un peu naïve et qu'elle minimise l'influence réciproque de ces deux notions. En effet, si un locuteur désire obtenir des récompenses d'un interlocuteur et de là modifie son comportement dans le sens de ce dernier, c'est également parce qu'il est conscient du rapport social impliqué, à savoir qu'il fait face à quelqu'un qui a un statut social plus élevé que le sien et que ce dernier est en mesure de lui fournir les récompenses qu'il attend. Le motif de l'action est certes important mais il sous-entend une connaissance de la structure sociale impliquée ainsi qu'une volonté de se conformer aux normes imposées par cette structure. Nous croyons que c'est dans cette dynamique individuelle et sociale que nous pouvons trouver un cadre de recherche intéressant pour l'analyse de la variation linguistique.

NOTES

[1] Voir à ce sujet, J.A. Fishman (1971); Marcellesi et Gardin (1974); P. Trudgill (1974); N. Dittmar (1976).

[2] C'est nous qui traduisons.

[3] Voir par exemple Searle (1979).

[4] Voir Clément et Hamers (1979) pour une excellente revue de ces travaux.

[5] C'est nous qui soulignons.

[6] Pour plus de renseignements concernant la procédure utilisée, voir Sankoff et Laberge (1978).

CHAPITRE II

LA RECHERCHE SUR LE FRANCAIS PARLE DANS LA VILLE DE QUEBEC

L'adaptation à une situation de communication que l'individu peut réaliser à travers le langage, ce que Labov a dénommé variation stylistique, est fonction de toute une série d'intentions et de motifs dont nous avons fait état précédemment. Elle est également fonction de ce que les auteurs ont appelé l'étendue du répertoire linguistique d'un individu. Bien que tous les chercheurs considèrent ce point comme fondamental, peu d'entre eux ont analysé ces répertoires linguistiques. Une telle analyse impliquerait que l'on suive un même individu dans des situations sociales très diverses et que l'on analyse tous les éléments linguistiques produits dans tous les discours observés afin de comparer entre eux ces différents discours. Cette démarche d'analyse serait essentielle pour qui voudrait connaître l'étendue du répertoire linguistique d'un individu. Mais compte tenu du temps qu'il faudrait pour effectuer une telle analyse surtout si l'on voulait comparer plusieurs individus entre eux, les chercheurs posent plutôt des hypothèses quant aux situations de communication pertinentes afin de mesurer des usages linguistiques contrastés et significatifs.

C'est ainsi, par exemple, que Labov a gardé constante la situation de communication dans ses études à New York, soit celle de l'entrevue face à face. Cependant, à l'intérieur de cette même situation, il a utilisé diverses stratégies, comme la lecture de textes ou de mots, afin de mesurer la variation linguistique chez un même individu. La variation stylistique représente donc une stratégie par laquelle une personne adapte son langage à une situation donnée afin de se conformer aux normes perçues de la situation. Cette adaptation dépend de l'évaluation sociale que le locuteur fait de la situation ainsi que de ses intentions et bien sûr de l'étendue de son répertoire linguistique. S'il y a adaptation à des situations sociales, c'est d'abord parce que toutes les situations sociales ne sont pas équivalentes. Elles représentent autant de rapports entre les locuteurs, rapports que ceux-ci évaluent et auxquels ils s'adaptent selon les intentions prévalant au moment de l'acte de communication. Cette perception sociale mise en oeuvre par l'individu semble fondamentale pour expliquer le comportement linguistique, comme plusieurs auteurs que nous avons mentionnés l'ont fait remarquer. Cependant, la perception sociale n'est pas uniquement tributaire d'une situation ad hoc, mais bien de tout un savoir social et linguistique sur lequel un locuteur se fonde afin d'évaluer une situation particulière. Cette affirmation nous ramène aux études de Labov à Harlem qui a démontré l'existence d'un système de valeurs opposé à celui véhiculé par l'école chez les adolescents qu'il a étudiés, système de valeurs qui explique le maintien d'une variété linguistique non standard et le refus d'adaptation convergente à la fois linguistique et sociale que ces jeunes manifestent dans des situations sociales extérieures au groupe de pairs, comme celle de l'école. Si Labov n'avait pas

tenu compte du système de valeurs prévalant dans les groupes de pairs et qu'il avait uniquement étudié le comportement linguistique de ces jeunes, il n'aurait pas pu expliquer le pourquoi de la non maîtrise de la langue standard chez ces adolescents. La variation stylistique ou la capacité (ou volonté) de modifier son langage en fonction de la situation de communication n'est finalement qu'un jeu social très subtil qui se joue entre la langue légitime et ce qu'elle représente et la langue illégitime et ce qu'elle représente. En effet, comme les études portant sur les attitudes face au langage l'ont démontré, tous les usages linguistiques sont évalués en fonction de "l'étalon mètre", la langue légitime, et en fonction de ceux qui possèdent la maîtrise de cette langue légitime comme l'a si bien souligné Bourdieu.

S'il y a reconnaissance universelle de la valeur sociale associée à la langue légitime, il n'y a cependant pas connaissance universelle de cette même langue, comme l'utilisation de variétés non standards le démontre si bien. Cette connaissance et cette pratique de variétés non standards sont évaluées socialement en fonction de la reconnaissance de la variété légitimée, ce processus d'évaluation s'établissant à travers le mécanisme de comparaison sociale identifié par Tajfel. Comme Bourdieu l'a également souligné (1979) :

> "... l'identité sociale se définit et s'affirme dans la différence. (...) les oppositions les plus fondamentales de la structure des conditions (haut/bas, riche/pauvre, etc.) tendent à s'imposer comme les principes de structuration fondamentaux des pratiques et de la perception des pratiques". (p. 191)

Une jeune adolescente de notre corpus a aussi souligné ce fait en disant :

> "Moi, j'reste dans un milieu, t'sais... que tout l'monde parle joual; moi, j'vas parler joual, t'sais.. Mais comme dans les hauts, t'sais, j'veux dire ceux qui sont riches, i' parleront pas comme ceux qui sont pas... qui sont pauvres; j'voudrais dire comme moé, t'sais. I' parleront pas comme moé".

Cette jeune fille structure les différentes pratiques linguistiques en fonction du "joual", la variété linguistique du français québécois la plus dévalorisée au plan social. Elle perçoit l'usage des pratiques linguistiques différentes et les ordonne en fonction de l'opposition riche/pauvre. Elle perçoit également sa propre pratique comme étant éloignée de celle des "riches" et indique que sa pratique linguistique est en conformité avec celle de son milieu social. A ce sujet, Bourdieu indique (1979) :

> "Tous les agents d'une formation sociale déterminée ont en effet en commun un ensemble de schèmes de perception fondamentaux, qui reçoivent un commencement d'objectivation dans les couples d'adjectifs

> antagonistes communément employés pour classer et qualifier les personnes ou les objets dans les domaines les plus différents de la pratique. Matrice de tous les lieux communs qui ne s'imposent si aisément que parce qu'ils ont pour eux tout l'ordre social, le réseau des oppositions entre haut (ou sublime, élevé, pur) et bas (ou vulgaire, plat, modeste) (...) a pour principe l'opposition entre l'"élite" des dominants et la "masse" des dominés, multiplicité contingente et désordonnée, interchangeable et innombrable, faible et désarmée, sans autre existence que statistique". (p. 546)

Ce "moi, j'reste dans un milieu, t'sais, que tout l'monde parle joual; moi, j'vas parler joual, t'sais" témoigne du fait que la langue du locuteur c'est la langue utilisée par les groupes d'égaux, du moins en ce qui concerne la perception de sa propre langue par le locuteur. Dans cette perception, le locuteur indique qu'il considère sa pratique linguistique comme étant celle de son groupe d'égaux et également qu'il a intériorisé les schèmes évaluatifs de cette pratique, c'est-à-dire la reconnaissance. Cette capacité d'utiliser le langage et de l'évaluer renvoie à la notion "d'habitus linguistique" introduite par Bourdieu et commentée par Encrevé (1977) :

> "... quant à ce que l'individu a dans la tête, et même dans tout le corps, ce qui de la langue est non seulement intériorisé mais incorporé, on peut le penser comme un "habitus linguistique" - non pas une machine sociale reliée à une machine linguistique et qui règlerait les usages de cette compétence, mais un dispositif complexe de savoirs indémêlablement linguistiques et sociaux, où l'entendu est reçu, analysé et incorporé à la fois grammaticalement, c'est-à-dire pourvu d'une analyse structurale, et socialement, c'est-à-dire pourvu de sa valeur sociale relativement à la position du sujet dans la structure, et de là sera ou non utilisé par le sujet (compte tenu d'un certain taux de lapsus, d'ailleurs) sur les divers marchés linguistiques auxquels il a accès comme auditeur et comme locuteur".

Ce que nous apprenons de l'"habitus linguistique" de notre jeune adolescente à travers le discours que nous avons reproduit, c'est une partie de son savoir social évaluant sa propre pratique linguistique. Une partie de son savoir social parce que ce discours reflète l'identité sociale de cette jeune fille qui se dégage à travers l'opposition riche/pauvre. Cependant, nous ne savons encore rien du rapport qu'elle entretient avec cette identité sociale, c'est-à-dire que si elle reconnaît sa position dans la structure sociale, nous ne savons pas encore si elle l'accepte, si elle lui attribue une

valeur positive, etc. De plus, de sa pratique linguistique réelle, nous ne savons rien non plus. En d'autres mots, l'évaluation sociale présente dans son discours, s'appuie-t-elle sur de véritables différences linguistiques, est-elle plutôt basée sur des phénomènes mineurs du langage? Ces questions renvoient à la pratique linguistique réelle de ceux que l'on qualifie de parlant bien et de ceux que l'on qualifie de parlant mal. Pour saisir cette pratique linguistique, il nous faut étudier ce que Labov a appelé le "vernaculaire", c'est-à-dire ce style de langage qui est le moins soumis à l'auto-correction que suscite la forme légitime de la langue. En effet, c'est en analysant ce vernaculaire "que l'on obtient les données les plus systématiques nécessaires à l'analyse de la structure linguistique". (Labov, 1976). De plus, pour comprendre la distribution sociale des pratiques linguistiques, il nous faut prendre en compte la représentation que, en fonction des schèmes de perception et d'appréciation qui leur sont propres, les différentes classes se font des coûts et des profits attachés à ces différentes pratiques.

Si, comme nous l'avons déjà vu, tous les locuteurs d'une communauté donnée reconnaissent la langue légitime comme étant l'apanage des gens qui ont réussi socialement et qui sont évalués comme étant plus compétents, plus fiables, etc., il reste néanmoins que l'usage d'une variété non standard est associée à une forte identité de groupe et également à des qualités individuelles ayant trait au caractère sociable de l'individu et à sa force physique (Labov, 1976). Bourdieu (1977), indique d'ailleurs à ce sujet que "l'opposition entre le rapport populaire et le rapport bourgeois au langage se résume dans l'opposition entre la bouche, féminine, recherchée, distinguée, et la gueule, typiquement masculine, en tant que résumé de tout le corps masculin ("bonne gueule", "sale gueule") (pp. 31-32). Selon Bourdieu, les membres des groupes dominés percevraient les valeurs de culture et de raffinement, incluant le langage, comme étant féminines et leur acceptation constituerait un reniement des valeurs viriles. C'est pour cette raison que les femmes des groupes dominés pourraient plus facilement endosser la culture dominante, cette identification n'entraînant pas de changement d'identité sociale aussi drastique que chez les hommes. Pour Bourdieu, les oppositions à travers lesquelles les différences entre les classes sociales sont pensées, c'est-à-dire l'opposition entre la force matérielle, brute, physique et la force spirituelle, rationnelle et symbolique, sont tout à fait congruentes avec les oppositions sur lesquelles se fondent les divisions entre les sexes. Cette opposition entre les sexes a également été soulignée par Labov et al. (1968), qui justifiaient leur choix d'un échantillon uniquement masculin en disant : "however, since males are the chief exemplars of the vernacular culture, and also show the most serious reading problems, it was decided to concentrate upon males exclusively" (p. 41). Cette affirmation démontre une conception assez particulière de ce qu'est la culture vernaculaire, en ce qu'elle ne peut être saisie que par le biais de groupes structurés de jeunes garçons. Nous croyons également que l'opposition que Bourdieu a dégagé entre la "bouche féminine et la gueule masculine" pour symboliser le rapport populaire et le rapport bourgeois au langage est une opposition basée sur des perceptions d'hommes. Du moins, faudrait-il aller vérifier

cette assertion. Les femmes n'endossent peut-être pas aussi facilement les valeurs de la culture dominante. De toute façon, qu'elles le fassent ou qu'elles ne le fassent pas, il nous faut aller chercher le système d'opposition qui prévaut chez elles et qui sert de fondement à leur comportement.

Labov (1978) a démontré l'importance d'étudier le vernaculaire afin d'obtenir des données fiables sur le caractère systématique du discours oral. De plus, ses études ainsi que les analyses de Bourdieu ont démontré que les représentations sociales des locuteurs étaient fondamentales pour l'explication des comportements linguistiques. Peu d'études ont été faites sur ce double aspect, du moins en ce qui concerne le français québécois. Seule la recherche menée par Claire Lefebvre et Lyne Drapeau dans le centre-sud de Montréal témoigne d'une problématique de cet ordre. Cependant, cette recherche concerne des groupes d'adolescents et d'adolescentes issus d'un milieu défavorisé. La comparaison avec le comportement linguistique de groupes plus favorisés se fera à l'aide d'entrevues réalisées pour le projet de recherche dirigé par Gillian Sankoff, Henrietta Cedergren et David Sankoff, dont nous avons parlé précédemment. Cette comparaison entre deux corpus très différents au plan de la technique de cueillette des données peut s'avérer très fructueuse en ce qui concerne l'analyse linguistique. Mais dès lors que l'on veut analyser les représentations sociales de locuteurs différents, ce type de comparaison devient impossible.

Le but de notre recherche sur le français parlé dans la ville de Québec est d'analyser le comportement linguistique de locuteurs en fonction des représentations sociales de ces derniers. Etant donné la dynamique des rapports de force qui semble exister entre des groupes sociaux opposés, entre des gens d'âge différents et entre les deux sexes, nous avons voulu obtenir des données linguistiques et sociales qui nous permettent d'étudier au moins une partie de cette dynamique. Cette dynamique est apparue dans les jugements catégoriques associés à des façons de parler que les locuteurs opposent entre elles, soit le bien et le mal, et d'autre part dans les systèmes de valeurs différents qui semblent exister dans une communauté donnée. Finalement, cette dynamique est apparue dans l'intention, les attitudes et les motifs d'un individu, comme ceux ayant trait à la volonté d'obtenir l'approbation sociale, etc. Comment obtenir des données qui permettent d'analyser l'ensemble de ces composantes? C'est ce que nous avons tenté de faire dans notre recherche en utilisant une méthodologie qui allait nous permettre de rejoindre des gens de deux milieux sociaux différents, des deux sexes et appartenant à des générations différentes, et ce d'une même manière.

Il est important de noter que nous n'avons pas visé dans cette recherche à fournir des données représentatives de l'ensemble de la communauté de la ville de Québec mais bien que nous avons tenté d'obtenir des données fiables, à la fois linguistiques et sociales, auprès d'une population précise. C'est pourquoi le choix des quartiers du Québec métropolitain ainsi que le choix des informateurs n'a pas été motivé selon un critère de

représentativité mais selon la problématique même de notre recherche. Nous avons, pour ce faire, choisi deux secteurs du Québec métropolitain qui sont assez différents l'un de l'autre sur le plan socio-économique. A partir des données démographiques existantes (Recensement du Canada, 1971, 1976; et Recensement de la ville de Sainte-Foy, 1973), nous avons choisi les quartiers Saint-Sauveur (ville de Québec) et Sainte-Foy (ville de Sainte-Foy) comme quartiers cibles de la recherche, ces deux quartiers représentant respectivement une population qualifiée de défavorisée et de relativement aisée.

Au plan méthodologique, nous avons adopté la méthode de l'observation-participante utilisée par Labov (1978) et avons également construit une série de questionnaires guides destinés à nous fournir des renseignements sur les représentations sociales des informateurs au plan du groupe de pairs, de l'éducation, de la famille, des loisirs, des lectures, de la langue, des croyances, de la vision de soi et des autres, etc. (voir questionnaires en annexe). Nous décrirons en détail dans les pages qui suivent les quartiers cibles de l'enquête, la façon dont nous avons contacté nos informateurs ainsi que les caractéristiques sociales des informateurs qui ont participé à notre recherche. Cette description détaillée se veut un outil qui permettra d'évaluer le corpus linguistique et social que nous avons obtenu afin de pouvoir en saisir les possibilités et les limites. A la suite de cette description, nous discuterons d'un aspect linguistique et de sa relation avec les attitudes face à la langue afin d'illustrer dans quelle direction s'oriente nos analyses. Finalement, ce qu'il nous importe d'analyser dans cette recherche c'est le vernaculaire et les représentations sociales de locuteurs différents. Il nous sera peut-être possible de cerner le degré de similitude et de différence entre le vernaculaire de groupes différents ainsi que le degré de similitude et de différence entre les représentations sociales de ces mêmes groupes. De plus, il nous sera possible de cerner les différences individuelles à l'intérieur d'un même groupe et éventuellement le pourquoi de ces différences. Nous pensons que c'est lorsque nous connaîtrons mieux ce système de base qu'est le vernaculaire ainsi que les représentations sociales des sujets parlants que nous pourrons mieux expliquer le jeu subtil que représente la variation stylistique, ou encore l'adaptation du langage, jeu qui se joue à travers des mécanismes d'identité et de comparaison sociale.

2.0 Méthodologie

2.1 Description des quartiers

Le quartier Saint-Sauveur

Le quartier Saint-Sauveur comprend une population de 21,205 habitants dont la grande majorité est de langue maternelle française (20,700 habitants). Situé dans la basse-ville de Québec, il est limité à l'ouest par l'avenue St-Sacrement, à l'est par le boulevard Langelier, au sud par la Falaise et au nord par la rivière Saint-Charles. Le développement de ce quartier a été limité par deux facteurs géographiques importants, la rivière Saint-Charles au nord et la Falaise au sud, cette dernière formant la

division basse-ville et haute-ville de la ville de Québec (voir cartes 1 et 2). A l'intérieur du district de Saint-Roch, le quartier Saint-Sauveur occupe une superficie en milles carrés de .58 et compte six paroisses : Sacré-Coeur-de-Jésus, Saint-Sauveur, Notre-Dame-de-Grâce, Saint-Malo, Notre-Dame-de-la-Pitié et Saint-Joseph. Les deux paroisses les plus anciennes sont Saint-Sauveur et Saint-Malo, fondées respectivement en 1843 et 1898 (voir carte 3).

Les caractéristiques du logement, fournies par le recensement du Canada de 1976, démontrent qu'il existe fort peu de maisons unifamiliales dans le quartier Saint-Sauveur et que la majeure partie de la population habite des appartements.

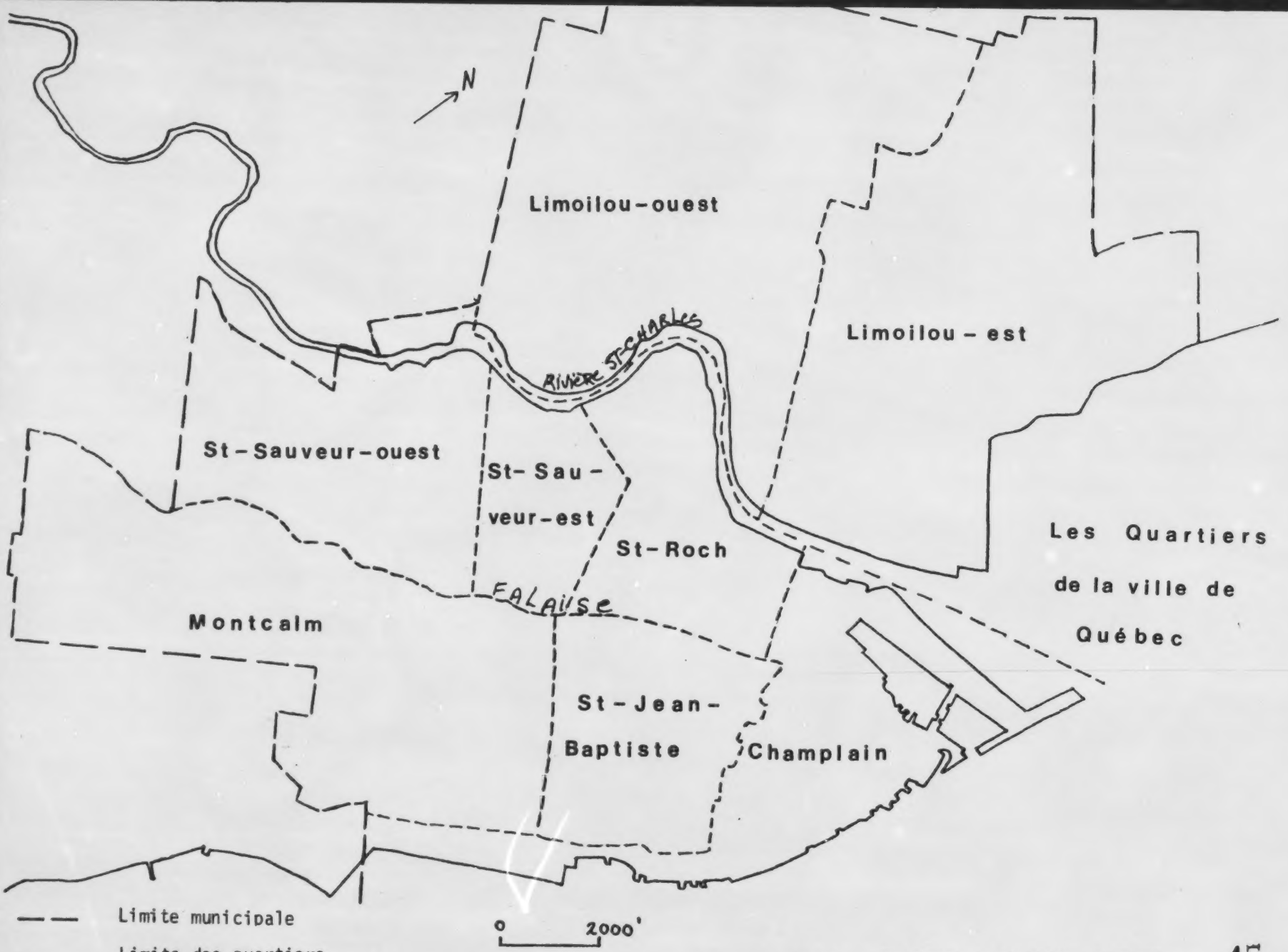
Individuels non attenants	1.75%
Individuels attenants	3.15%
Appartements	90.90%
Duplex	4.13%
Mobiles	.07%

Tableau 1 : Caractéristiques du logement pour le quartier Saint-Sauveur (secteurs de recensement 7 à 13, recensement du Canada, 1976).

Les statistiques concernant le degré de scolarisation de la population (tableau 2) démontrent que près de 70% de la population masculine a dix ans et moins de scolarité alors que ce taux atteint près de 75% pour la population féminine. De plus, seul un très faible pourcentage de la population a eu une formation universitaire.

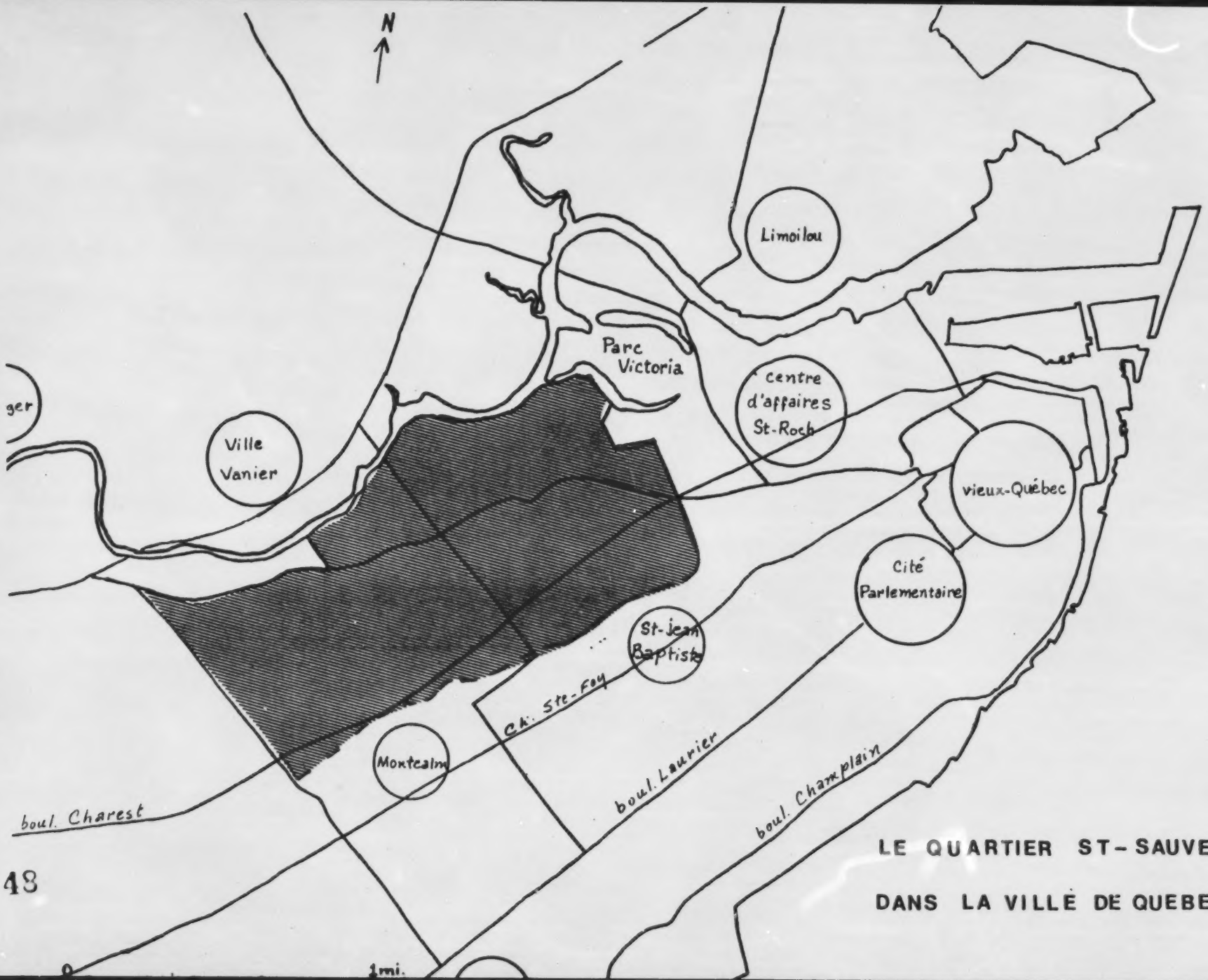
Education	Population	
	masculine	féminine
N'ayant pas atteint la 5ème année	13.13%	13.64%
5e - 8e année	37.11%	44.78%
9e - 10e année	19.60%	16.14%
11e - 13e année	15.15%	15.97%
Post-secondaire non universitaire	7.30%	4.96%
Formation universitaire partielle	5.63%	3.71%
Grade universitaire	2.08%	.80%

Tableau 2 : Degré de scolarisation de la population du quartier Saint-Sauveur (secteurs de recensement 7 à 13, recensement du Canada, 1976).



Source : Archives de l'Hôtel de Ville de Québec

carte 1

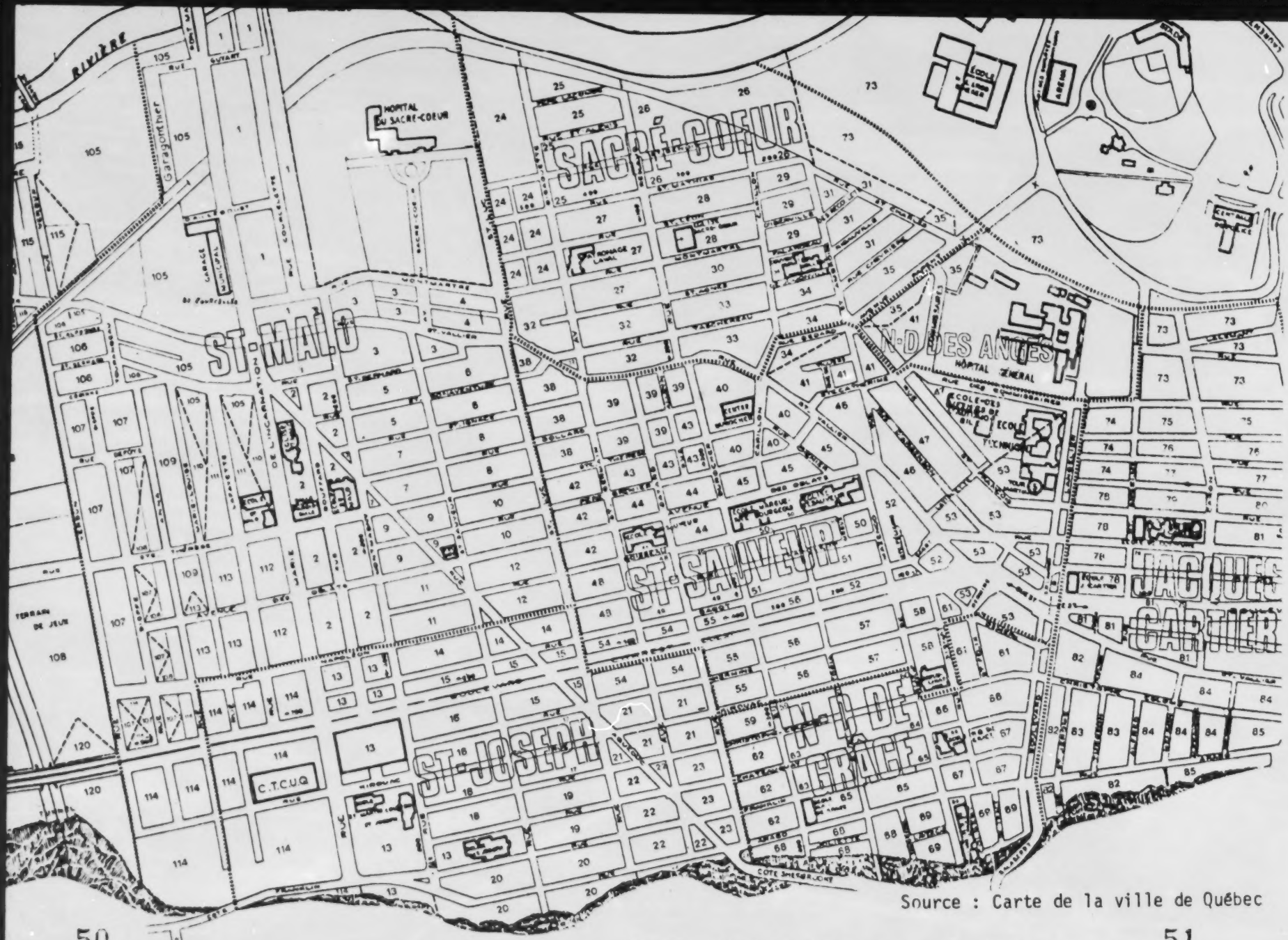


48

LE QUARTIER ST-SAUVEUR

DANS LA VILLE DE QUEBEC

49



Source : Carte de la ville de Québec

Carte 3 : Les paroisses du quartier Saint-Sauveur

Le rapport sur les zones prioritaires (EZOP-Québec, 1971) a étudié les aires de désavantage socio-économique de la ville de Québec à partir des dix variables suivantes : la scolarité, le revenu, l'occupation, les charges familiales, le nombre de personnes par pièce, l'usage exclusif d'une douche ou d'une baignoire, le nombre de semaines de travail pour l'année précédente, la scolarité des enfants, le prix du loyer et du chauffage. Les aires de désavantage économique délimitées à partir de ces variables coincident en grande partie avec les zones d'habitat inadéquat obtenues dans le rapport de la commission d'enquête sur le logement (Rapport Martin, 1961). Elles couvrent un territoire compris entre le fleuve Saint-Laurent, la rivière Saint-Charles et la Falaise -- territoire ayant la forme d'un croissant d'où l'utilisation du terme "croissant de pauvreté" (Cliche et Naud, 1974) -- dont les six paroisses du quartier Saint-Sauveur font partie.

Dans une étude portant sur la mobilité géographique de la population du "croissant de pauvreté", Cliche et Naud (1974) notent que le quartier Saint-Sauveur semble le pôle d'attraction principal à l'intérieur du "croissant de pauvreté" et a reçu des flux migratoires de trois paroisses voisines, notamment Notre-Dame-de-Jacques-Cartier, Sacré-Coeur et Saint-Joseph. Ils signalent que les familles de Saint-Sauveur déménagent le plus souvent à l'intérieur de ce quartier, "ce qui appuie les affirmations du rapport Martin, à savoir qu'il existe à Saint-Sauveur un fort attachement au quartier" (p. 29). Les auteurs notent cependant que les pôles d'attraction extérieurs au "croissant de pauvreté" sont des paroisses du quartier Limoilou (voir carte 1). Ils concluent que la falaise apparaît être un obstacle majeur pour les habitants de la basse-ville de Québec. Le rapport sur les zones prioritaires a d'ailleurs mis cet aspect en relief en classant la majeure partie du quartier Limoilou dans le groupe socio-économique moyen, alors que les zones en haut de la falaise ont été classées dans les catégories moyenne-supérieure ou supérieure. Il semble donc qu'il soit plus facile pour les habitants du "croissant de pauvreté" d'aller dans un secteur moyen que dans un secteur apparaissant nettement supérieur au leur.

De plus, la proximité du lieu de travail semble un facteur déterminant à l'enracinement de la population du "croissant de pauvreté". Cliche et Naud remarquent que 64.51% de la population du quartier Saint-Sauveur trouvent du travail à l'intérieur du "croissant de pauvreté", alors que seulement 22.83% de cette population travaille à l'extérieur de cette zone, tout en demeurant dans les limites de la ville de Québec (p. 42). Les auteurs expliquent ce phénomène de migration interne par la proximité du lieu de travail et par le faible coût des logements bien que l'ensemble des ménages se soient dits insatisfaits des conditions de logement. Enfin, ils concluent que si la population continue de déménager majoritairement à l'intérieur de leur quartier, c'est qu'ils ne peuvent pas partir. Il s'agirait alors d'une "population captive" (p. 45).

Le quartier Sainte-Foy

Le quartier Sainte-Foy comprend une population de 11,490 habitants, majoritairement de langue maternelle française (10,565 habitants). Ce

quartier est situé dans la ville de Sainte-Foy et est limité à l'ouest par le boulevard Henri IV, au nord par le chemin Sainte-Foy, à l'est par la route Du Vallon et au sud par le boulevard Laurier (voir carte 4). Il forme ce que l'on pourrait appeler le centre-cille de Sainte-Foy[1], en ce qu'il comprend les principaux centres d'activité de la ville, à savoir : deux centres commerciaux importants, Place Sainte-Foy et Place Laurier, l'hôtel de ville, le poste de police, la bibliothèque municipale, un centre récréatif et le marché. La superficie en milles carrés de ce quartier est de 2.61. Près de 40% de la population habite des maisons unifamiliales alors que 56.63% occupe des appartements comme nous l'indique le tableau 3.

Individuels non attenants	33.84%
Individuels attenants	5.39%
Appartements	56.63%
Duplex	4.14%
Mobiles	0%

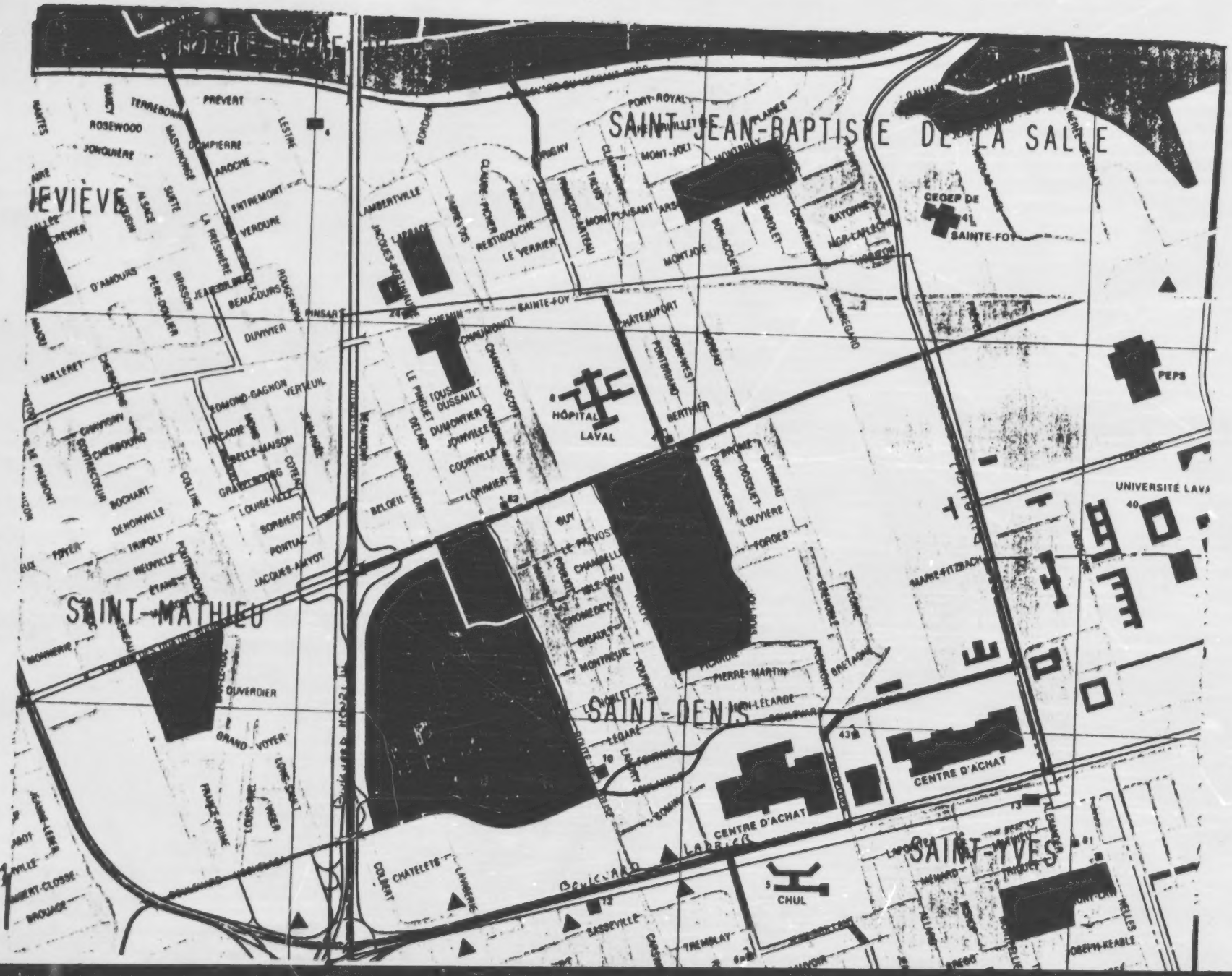
Tableau 3 : Caractéristiques du logement pour le quartier Sainte-Foy (recensement du Canada, 1976).

Les statistiques concernant le degré de scolarisation de la population démontrent que 23.70% de la population masculine et 27.47% de la population féminine a dix ans et moins de scolarité. Par contre, 44.76% de la population masculine et 22.60% de la population féminine a une certaine formation universitaire.

Education	Population	
	masculine	féminine
N'ayant pas atteint la 5e année	1.85%	1.34%
5e - 8e année	9.85%	12.70%
9e - 10e année	12.00%	13.43%
11e - 13e année	17.54%	26.98%
Post-secondaire non universitaire	14.00%	22.95%
Formation universitaire partielle	16.61%	13.93%
Grade universitaire	28.15%	8.67%

Tableau 4 : Degré de scolarisation de la population du quartier Sainte-Foy (recensement du Canada, 1976).

Les brèves statistiques qui viennent d'être mentionnées démontrent que le quartier Sainte-Foy se distingue à tous les points de vue du quartier Saint-Sauveur. Les quelques études effectuées sur la ville de Sainte-Foy ont souligné la rapidité de la croissance de ce secteur du Québec métropolitain à la fois en ce qui a trait à la population et aux divers secteurs


SAINT-JEAN-BAPTISTE DE LA SALLE
SAINT-MATHIEU
SAINT-DENIS
SAINT-YVES
CEGEP DE SAINTE-FOY
HÔPITAL LAVAL
PEPS
CENTRE D'ACHAT
CENTRE D'ACHAT
CHUL
UNIVERSITÉ LAVA
CHEMIN SAINTE-FOY
BOULEVARD LAURIER
PORT- royal
ROSEWOOD
JONQUIÈRE
COMPIERRE
LAROCHE
ENTREMONT
VERDURE
D'AMOURS
BEAUCOURS
DUVIVIER
MILLERET
EDMOND-CAGNON
CHAMPION
CHERBOURG
BOCHART
DEMONVILLE
TRIPOLI
NEUVILLE
OLIVERDIER
GRAND-VOYER
LOUISEVILLE
SORBIÈRES
PONTIAC
JACQUES-AMYOT
LAMBERTVILLE
LABRADOR
JACQUES-BERTHIAUME
CLAUDE-RICHER
RESTIGOUCHE
LE VERRIER
MONT-JOLI
MONT-PLAISANT
MONTJOIE
BARLEY
BAYONNE
MGR-CAMPEAU
CHAMPLAIN
CHAMPLOST
CHAMPLOIR
CHAMPLAIN
CHÂTEAUFORT
FONTENAC
BERTHIER
BOISMENARD
TOUSSAINT-DUSSAULT
DUMONTIER
JOHNVILLE
COURVILLE
LOMMIER
LE PINGUET
DELAGE
MER-GRANDIN
BELOEIL
GUY
LE PRÉVOST
CHAMBELLAN
ISLE-CHOU
CHOMEDEY
GIRAULT
MONTRÉAL
POUPART
BRETAGNE
BROME
COURONNE
DOUCET
LOUVIÈRE
FORGES
GATINEAU
MARIE-FITZBACH
PIERRE-MARTIN
JEAN-LELARGE
TÉGARE
CARIGNAN
SALABERRY
COLBERT
CHATELETS
LAVERGNE
SASSEVILLE
TREMBLAY
JOSEPH-KEABLE
LOUIS-PRIME
LONG-SAULT
FRANCE-PRIME
ABOT
BROUAGE
MONTMORIN
SHEAR
MONTMAGNY
MASTAIMAGNE
TERREBONNE
PRÉVERT
NANCY
MAITES
LESTRE
ALSACE
SAETTE
BASSON
PÈRE-COULET
JEANNE-LE-BER
LA FRESNIÈRE
ROUSSEMONT
PINSART
VERTEUIL
TRÉCADIE
BELLE-MAISON
GRANDE-ALLÉE
COTEAU
LE PRÉSIDENT
COLLINE
FOYER
ROUTE-DE-L'ÉGLISE
ÉTANG
MONMAGNY
SHEAR
BOUL. HOUDE
BOUL. LAURIER
BOUL. CHAREST
BOUL. RENÉ-LÉVESQUE
AUTOROUTE DUPLESSIS
AUTOROUTE DUFFERIN-MONTMORENCY
AUTOROUTE DE LA CAPITALE
AUTOROUTE DE LA CHAUDIÈRE
AUTOROUTE DES LAURENTIDES
AUTOROUTE METROPOLITAINE
AUTOROUTE FELIX-LECLERC
AUTOROUTE DE LA CÔTE-DE-BEAUPRÉ

d'activité économique (voir Creary, 1976; Carré et Larue, 1978).

2.2 Choix des informateurs

Nous avons d'abord choisi de faire notre enquête auprès de jeunes âgés de 10 à 17 ans, car il semble que c'est au cours de cette période que le langage familier acquiert son caractère le plus systématique et qu'il est relativement soustrait au phénomène d'auto-correction que la forme normative de la langue suscite chez les adultes (Labov, 1978, p. 179). De plus, en discutant avec des groupes de jeunes adolescents, il est possible d'étudier les représentations sociales qui prévalent à un âge où celles-ci apparaissent à la fois comme conformes et non conformes à celles des adultes. Afin de cerner avec plus de précision cette conformité ou non aux représentations sociales d'adultes, nous avons prévu d'inclure dans l'échantillon les parents des jeunes rencontrés. Cette procédure permet non seulement d'obtenir des données linguistiques et sociales auprès d'une population adulte, mais également d'analyser le lien existant entre les comportements linguistiques et les représentations sociales des parents et ceux de leurs enfants. C'est donc dans le rapport parent/enfant que nous étudierons la dynamique des rapports sociaux existant entre des générations différentes.

Les quartiers Saint-Sauveur et Sainte-Foy ayant été choisis comme quartiers cibles de l'enquête, les enquêteurs ont eu pour tâche d'arpenter les rues de ces quartiers en vue de localiser des groupes de jeunes susceptibles de collaborer à cette recherche. Il était convenu de ne se servir d'aucune institution reconnue (école, mouvement scout ou autre) pour trouver des informateurs, et ceci afin de ne pas être associé à un organisme dirigé par des adultes. Le but était donc d'entrer informellement en contact avec des jeunes, de créer un lien amical avec eux et d'obtenir leur accord quant à leur participation à cette recherche. Le choix de ce type de méthodologie impliquait que les critères prévalant au choix des informateurs soient les suivants :

- aborder des jeunes en groupe afin de rencontrer des individus faisant partie d'un groupe et non des jeunes isolés;

- atteindre des jeunes francophones des deux sexes âgés de 10 à 17 ans, originaires de Québec;

- obtenir l'accord explicite des groupes de jeunes quant à leur participation à la recherche.

Seules les personnes ne répondant pas à ces critères pouvaient être éliminées.

Nous décrirons en détail comment ce travail fut effectué, et ce à l'aide des rapports effectués par deux des principaux enquêteurs, Dany Noël et Claire Martin. Nous croyons que cette description peut s'avérer utile pour d'autres recherches qui prévoieraient utiliser une méthodologie semblable à la nôtre. Cependant, avant de décrire cette phase de la recherche, il conviendrait de mentionner quelques points concernant l'équipe des cinq enquêteurs.

2.3 Rôle des enquêteurs

Les enquêteurs étaient au nombre de cinq, dont trois filles et deux garçons, et ils étaient âgés de 22 à 30 ans. Tous étaient étudiants de niveau universitaire et d'origine québécoise francophone. Une des jeunes filles habitait le quartier Saint-Sauveur depuis quelques temps et elle s'était particulièrement intéressée à ce secteur au cours de ses études en sociologie. Cet intérêt l'avait amenée à trouver un appartement dans le quartier Saint-Sauveur et l'implication personnelle de cette jeune fille fut un apport important à la recherche. Un des garçons était originaire du quartier Saint-Sauveur et habitait toujours ce quartier au moment de l'enquête. Sa grande connaissance de ce quartier a grandement facilité le contact avec les informateurs, particulièrement avec les garçons âgés de 15 à 18 ans. Les trois autres enquêteurs étaient originaires de la ville de Sainte-Foy et connaissaient très bien le quartier Sainte-Foy.

Il fut convenu que les enquêteurs travailleraient deux à deux pour trouver les groupes de jeunes et pour effectuer les entrevues, ceci afin de faciliter leur contact et leur intégration à des groupes de jeunes. Aussi le travail concernant les entrevues serait facilité de cette manière, c'est-à-dire que lorsque l'un des enquêteurs serait occupé à animer les discussions, l'autre serait en mesure de vérifier l'équipement technique et de noter toute observation pertinente concernant le comportement des membres d'un groupe. Cette procédure s'est avérée fort utile en ce qu'elle a permis de minimiser certaines craintes chez les enquêteurs dues au fait qu'ils avaient à aborder des jeunes qu'ils ne connaissaient pas. De plus, le fait que les entrevues aient été effectuées par deux enquêteurs déjà connus des groupes de jeunes a favorisé une dynamique de l'interaction, le poids de l'interaction n'étant plus sur les épaules d'un seul individu. Nous croyons donc qu'une méthodologie visant à obtenir un échantillon de groupes de jeunes peut être plus efficace si deux enquêteurs peuvent faire le travail conjointement.

Si nous nous reportons aux études de Labov à Harlem (1978), nous constatons que l'enquêteur, John Lewis, a rencontré les jeunes tous les jours et s'est réuni avec eux pendant une période d'un an. Bien que ce long contact entre l'enquêteur et les informateurs soit l'idéal pour obtenir toute l'information sociale nécessaire, nous avons tenté de trouver une solution intermédiaire qui permette d'obtenir les renseignements au plan social tout en favorisant des contacts informels entre les enquêteurs et les jeunes. En effet, les contraintes d'ordre monétaire peuvent souvent influencer le choix des méthodes qui seront utilisées dans une recherche. Ce point n'a rien de trivial mais ne doit cependant, en aucun cas, modifier les objectifs de la recherche. Désirant étudier la langue, les valeurs et les représentations sociales d'informateurs issus de deux milieux socio-économiques différents, il s'avérait donc important qu'un lien de confiance mutuelle soit établi entre les informateurs et les enquêteurs. C'est pour atteindre ce but que les enquêteurs ont eu pour consigne de contacter des jeunes informellement et de se faire accepter par eux sans qu'une pression externe quelconque ne puisse intervenir, comme cela aurait pu être le cas si nous avions utilisé l'école ou d'autres institutions pour trouver nos informateurs.

Une fois ce premier contact effectué, les enquêteurs ont participé aux activités des groupes de jeunes pendant une période de près de deux mois avant de procéder aux entrevues proprement dites. Les rencontres fréquentes entre les informateurs et les enquêteurs ont permis d'établir un climat de confiance adéquat qui nous a permis d'obtenir des données fiables.

En résumé, le rôle des enquêteurs a consisté à contacter des jeunes de façon informelle, à les rencontrer fréquemment, à fournir un rapport détaillé sur toute observation concernant leurs habitudes, les lieux qu'ils fréquentaient, l'organisation interne de leurs groupes et leurs expressions typiques. Ils devaient de plus effectuer trois entrevues avec chacun des groupes. Il est à noter que le fait que les enquêteurs aient été jeunes, n'apparaissant donc pas comme faisant partie "d'une autre génération" aux yeux des pré-adolescents et des adolescents, a grandement facilité le contact avec les jeunes et le climat amical qui s'est créé entre eux. Nous tenons d'ailleurs ici à souligner le magnifique travail qui a été fait par les enquêteurs, plus particulièrement celui de Claire Martin, Dany Noël, Catherine Martin et Guy Malouin. Il ne faut pas oublier que la richesse et la qualité des données obtenues dans une recherche dépendent essentiellement de la qualité des individus chargés de les recueillir. Nous pouvons affirmer que cette qualité a toujours été présente chez ces quatre personnes et nous leur en sommes profondément reconnaissante.

2.4 Les entrevues

A la suite des rencontres avec les jeunes, les enquêteurs ont effectué trois types d'entrevues avec chacun des groupes :

- entrevue informelle de groupe pendant laquelle les trois ou quatre amis discutent de sujets qu'ils ont eux-mêmes choisis. Cette entrevue a pour but de permettre aux jeunes de démystifier l'appareillage technique ainsi que de discuter ensemble de ce qui leur vient à l'esprit sans que l'enquêteur n'intervienne trop fréquemment;

- entrevue formelle de groupe au cours de la quelle l'enquêteur suscite des discussions portant sur les sujets suivants : sports, jeux, groupe de pairs (c'est-à-dire la structure du groupe, la façon dont il s'est formé, la stabilité des membres du groupe, les activités du groupe, etc.), école, famille, langue, lectures, etc. Ces sujets généraux ont permis de faire ressortir les attitudes, les croyances, les goûts et les valeurs des groupes étudiés. (Voir Annexe, questionnaires intitulés : Entrevue de groupe, pré-adolescents et adolescents; entrevue de groupe, enfants);

- entrevue individuelle avec chaque membre du groupe ayant participé aux deux entrevues précédentes. Cette entrevue a été placée à la suite des deux premières afin d'atténuer le plus possible l'effet de gêne causé par une entrevue face à face. En effet, nous croyions que le fait de mieux connaître l'enquêteur et le fait d'avoir déjà discuté en groupe de certains sujets allaient permettre une rencontre face à face plus informelle et plus détendue. Lors de cette entrevue, l'enquêteur et l'informateur

discutaient de sujets déjà abordés lors de l'entrevue formelle de groupe en plus de discuter de nouveaux sujets, de nature plus personnelle. Nous pensons en effet que ce qu'un individu dévoile de lui-même peut s'avérer différent selon qu'il est en groupe ou seul avec l'enquêteur. (Voir Annexe, questionnaires intitulés : Entrevue individuelle, pré-adolescents et adolescents; entrevue individuelle, enfants).

Les enquêteurs ont utilisé les questionnaires ci-haut mentionnés comme questionnaire-guide. Bien que les questions étaient assez détaillées, ces dernières devaient servir à faire saisir aux enquêteurs quel type d'information nous désirions obtenir sur les divers thèmes. L'ordre des questions pouvait varier; il était cependant entendu que tous les sujets devaient être abordés avec tous les groupes. Nous pensons en effet que les thèmes prévus par les questionnaires constituent un ensemble intéressant pouvant nous fournir une vue des préoccupations, des intérêts et des valeurs des jeunes contactés.

2.5 Description des contacts effectués auprès des jeunes et description sommaire des groupes

Dans cette section, nous décrirons en détail la façon dont les jeunes ont été rejoints, les difficultés rencontrées ainsi que les endroits où les entrevues ont été effectuées. Cette description sera faite à l'aide des rapports de terrain effectués par les enquêteurs. De plus, nous parlerons brièvement de la structure générale des groupes interrogés, de leurs activités et du milieu social dont ils sont issus.

2.5.1 Quartier Sainte-Foy

2.5.1.1 Les pré-adolescents et les adolescents

La paroisse Saint-Denis est la paroisse située au coeur du quartier Sainte-Foy où sont situés les deux centres commerciaux ainsi que l'hôtel de ville, la bibliothèque municipale et la place du marché. C'est dans cette paroisse que les deux enquêteurs ont commencé leur tournée de reconnaissance au début du mois de mai 1977. Le premier contact fut établi avec deux jeunes qui s'amusaient sur une balançoire au terrain de jeu. Un des enquêteurs les a abordés en leur demandant s'ils habitaient le quartier. A leur réponse affirmative, l'enquêteur leur a mentionné qu'elle était étudiante à l'université et qu'elle désirait rencontrer des jeunes âgés de 13 à 17 ans. La jeune fille lui a alors mentionné qu'elle avait un groupe d'amis et qu'on pouvait les rencontrer à la Place de Ville au début de la semaine. Elle précisa ensuite que les fins de semaine, ils allaient fréquemment au Casino, salle de "machines à boules" située au centre commercial Place Laurier. L'enquêteur demanda à la jeune fille si elle accepterait de lui présenter ses amis. Les deux jeunes hésitèrent et mentionnèrent à l'enquêteur que celle-ci devait s'intégrer elle-même au groupe sans leur intervention. L'enquêteur ajouta qu'elle désirait discuter avec eux de divers sujets parce qu'elle s'intéressait aux opinions des jeunes. Le jeune garçon lui répliqua qu'il n'y voyait aucun inconvénient. Immédiatement après cette conversation, les enquêteurs

se sont rendus à la Place de Ville pour tenter de repérer le groupe dont la jeune fille venait de leur parler et ont en effet constaté qu'une dizaine de jeunes étaient à cet endroit. Tous étaient assis sur la pelouse, plusieurs avaient des bicyclettes et le groupe était composé de garçons et de filles âgés de douze à quinze ans environ. Le premier contact avec les deux jeunes s'avérait donc fructueux en ce qu'il avait permis de repérer un groupe de jeunes garçons et de jeunes filles.

Quelques jours plus tard, les enquêteurs se rendirent à la Place de Ville afin de rencontrer de nouveau le groupe de jeunes. Une quinzaine de jeunes filles et garçons étaient présents. Les enquêteurs ont abordé les jeunes en leur demandant s'ils pouvaient bavarder avec eux. Le groupe leur a immédiatement fait une place. Après les présentations d'usage, les enquêteurs leur ont expliqué qu'ils aimeraient les connaître et parler avec eux. Les jeunes leur ont demandé le pourquoi de cet intérêt et les enquêteurs leur ont répondu qu'ils étaient étudiants à l'université, qu'ils faisaient un travail de recherche et qu'ils s'intéressaient aux opinions des jeunes de leur âge. Les enquêteurs ont ajouté qu'ils aimeraient enregistrer les discussions qu'ils auraient ensemble, s'ils acceptaient de participer à leur recherche, et qu'en aucun cas ils n'effectueraient d'enregistrement sans qu'ils ne le sachent. Après avoir précisé que l'anonymat serait respecté, personne n'a semblé réfractaire à cette idée et un jeune du groupe a alors proposé qu'ils aillent tous ensemble boire une "liqueur" au restaurant. Les deux enquêteurs ont passé une partie de la soirée avec le groupe au cours de laquelle les garçons ont surtout parlé de motocyclettes et les filles de travail de monitrice de terrain de jeux. Les deux enquêteurs ont pu observer au cours de cette soirée certaines caractéristiques des membres du groupes. Un garçon et une fille semblaient les leaders naturels du groupe. Ce sont eux qui verbalisaient le plus et qui faisaient le point sur plusieurs discussions. Il est à noter qu'un des garçons avait mentionné aux enquêteurs qu'il n'y avait pas de chef dans leur "gang". A la fin de la soirée, voulant vérifier cette assertion, un des enquêteurs demanda comment elle devait s'y prendre si elle voulait les rejoindre à nouveau. Tous lui ont répondu, et de façon unanime, les noms du garçon et de la fille qui étaient apparus aux enquêteurs comme étant les leaders naturels du groupe. Cette observation s'est d'ailleurs confirmée ultérieurement, en ce que ces deux mêmes jeunes étaient presque toujours ceux qui suggéraient des idées ou prenaient les décisions finales. Un autre membre du groupe s'est avéré être le mouton noir du groupe. Il agaçait sans cesse les filles et faisait des farces grivoises qui semblaient peu appréciées par l'ensemble du groupe. Lorsqu'il a quitté le groupe, les jeunes ont tenté d'excuser son comportement en disant qu'il était "le plus fou de la gang".

Les deux enquêteurs ont appris que tous étaient étudiants au secondaire et qu'ils fréquentaient l'école publique, à l'exception d'une jeune fille qui allait à l'école privée. Certains d'entre eux habitaient la paroisse Sainte-Geneviève, située au nord-ouest de la paroisse Saint-Denis, les autres habitant la paroisse Saint-Denis.

Cette première rencontre avec le groupe a donné des résultats

plus que probants. En effet, deux jours plus tard, un garçon du groupe appelait les deux enquêteurs pour les inviter à une soirée. Cette participation des deux enquêteurs à un "party" organisé par les jeunes a eu des suites positives. Cette rencontre a principalement permis aux jeunes, selon leur propre témoignage, de constater que les enquêteurs n'étaient pas là pour les juger mais bien pour les écouter. Cette invitation à leur soirée semble donc avoir été une sorte de test que les jeunes ont fait passer aux enquêteurs.

Cette soirée a permis aux deux enquêteurs de constater qu'au sein du groupe, il n'y avait que trois couples fixes. En effet, la plupart des garçons et des filles allaient indifféremment avec les uns ou les autres. L'âge des jeunes variait de 13 à 15 ans et ce sont les garçons de 15 ans qui étaient chargés de la bonne marche de la soirée. L'un deux contrôlait le nombre de bières que chacun prenait car il semblait important qu'aucun ne se rende ivre. La soirée s'est déroulée sans incident. Les jeunes s'embrassaient, dansaient, discutaient et buvaient de la bière. Au cours de la soirée, le père du garçon qui organisait la soirée est venu saluer les deux enquêteurs. Il a discuté quelques instants avec un des enquêteurs et lui a entre autre confié que son fils était devenu très inactif depuis qu'il se tenait avec cette "gang". Bon sportif, selon le père, il avait abandonné toute activité sportive préférant "niaiser" avec le groupe. Ce commentaire est intéressant en ce qu'il souligne le rôle que peut jouer le groupe d'amis sur le comportement individuel, du moins dans la perception que les parents peuvent avoir.

Après cette soirée, les deux enquêteurs ont rencontré le groupe à plusieurs reprises. Ils ont discuté avec eux, soit au restaurant, soit assis sur la pelouse de la Place de Ville. Ces nombreuses rencontres ont favorisé un échange de plus en plus libre entre les enquêteurs et les jeunes, ceux-ci abordant des problèmes personnels très ouvertement. Les garçons ont volé de petits gâteaux sans s'en cacher devant les enquêteurs. Bien que nerveux, ils se livraient quelquefois à cette activité pour le plaisir de la chose et pour la sensation de "piquant" qu'ils éprouvaient. Ces quelques remarques démontrent bien le climat de confiance qui avait été établi.

Après plus d'un mois de rencontres assidues, les jeunes ont manifesté le désir de faire les entrevues dont les enquêteurs leur avaient parlé. Les jeunes se sont divisés spontanément en sous-groupes de quatre personnes, selon leurs affinités. Les garçons de 15 ans se sont regroupés ensemble, ensuite ceux de 14 ans et finalement ceux de 13 ans. Le même schéma de regroupement s'est fait chez les filles de 14 ans et de 13 ans. En ce qui a trait aux filles de 15-16 ans, aucune fille de cet âge ne faisait partie du groupe. Une jeune fille a mentionné qu'elle avait une soeur de cet âge et qu'elle serait probablement intéressée à participer aux entrevues avec ses amies. L'enquêteur a rencontré ces jeunes filles à quelques reprises mais n'a pas eu de contacts très fréquents avec ces dernières avant que les entrevues aient lieu. Il semble cependant qu'un climat relativement informel ait pu s'établir entre elles.

Toutes les entrevues informelles de groupe, formelles de groupe et individuelles ont été effectuées dans un local de la bibliothèque municipale. La bibliothèque municipale est située à la Place de Ville et les jeunes du groupe s'y rendaient fréquemment; ce lieu leur était donc familier. La réalisation de ces entrevues a duré un mois et demi. La longueur de chacune de ces entrevues est d'une durée variable; celles des filles ont une durée moyenne d'une heure et demie et celles des garçons, d'une heure.

A - Structure du groupe

Comme nous l'avons mentionné auparavant, nous avions résolu de travailler avec des jeunes âgés de 10 à 17 ans. Dans le cas des préadolescents et adolescents du quartier Sainte-Foy, aucune difficulté majeure ne s'est présentée quant au contact avec des jeunes de cet âge. Les enquêteurs ont rapidement fait connaissance d'un groupe de jeunes garçons et de jeunes filles âgés de 13 à 16 ans qui ont accepté de participer à cette recherche. Les entrevues effectuées avec ces jeunes nous ont fourni des renseignements précieux concernant, entre autres, la structure du groupe d'amis et les activités de ce groupe. Nous parlerons brièvement de ces points ici.

Le groupe s'est formé dans la paroisse Saint-Denis autour d'un noyau de quatre garçons qui fréquentaient la même école. Quelques autres garçons se sont ensuite joints à ce premier groupe. Le noyau principal du groupe actuel semble d'ailleurs toujours formé de ces mêmes garçons. Les noms qui furent mentionnés par tous les garçons et les filles lors des entrevues formelles de groupe ont été : Jean, René, Richard, Gilles, François, Denis et Paul. De plus, ces derniers mentionnent eux-mêmes ces noms, bien que des sous-groupes se forment chez ces mêmes garçons. En effet, il semble que les plus âgés (15 ans) ainsi que les plus jeunes (13 ans) soient regroupés ensemble. Le groupe des 14 ans oscille entre les plus jeunes et les plus vieux. Ainsi, Jean et François, qui sont des membres centraux de ce groupe, semblent liés à la fois à Gilles et Paul (15 ans) et à René et Jacques (13 ans). Gilles et Paul mentionnent Jean et François, mais également Pierre et Denis qui sont les deux garçons les plus âgés du groupe. Il semble donc s'effectuer un regroupement à la fois selon l'âge et les affinités personnelles. Les activités du groupe sont totalement centrées autour de ces garçons. François est celui qui organise la majorité des soirées. Lorsqu'il s'agit de décider de jouer au softball ou au baseball, ce sont souvent Jean et Denis (les deux frères) qui choisissent les équipes. Si une dispute quelconque survient entre les membres du groupe, c'est Jean qui tente de réconcilier les gens. Lors des soirées, c'est Paul qui contrôle le nombre de bière que chacun prend. Il est intéressant de noter que le groupe actuel est formé d'une trentaine de garçons et de filles, mais qui ne participent pas tous, au même degré, aux activités du groupe. Plusieurs jeunes filles ne vont avec le groupe que pour les "party". L'insertion des filles dans le groupe est presque toujours effectuée par l'intermédiaire des garçons. Ainsi, si une jeune fille est la copine d'un des garçons du groupe elle devient de ce fait membre du groupe. Les commentaires des filles de notre corpus à ce sujet sont très révélateurs. Une jeune fille de 14 ans nous a dit ceci :

"ben.. ça dépend aussi des gars. J'veux dire, quand i'sortent avec des filles, ben les filles i' rentrent dans la gang... C'est jamais arrivé qu'on amène des gars. Jamais."

Les jeunes filles nous ont dit que si elles sortaient avec un garçon qui ne faisait pas partie du groupe, elles se dissociaient du groupe plutôt que d'intégrer leur ami. Le comportement inverse s'observant chez les garçons. Il semble donc que les garçons soient les membres les plus stables du groupe.

Cette distinction entre filles et garçons peut aussi s'observer au niveau des activités du groupe. Il est à noter que les vingt et un jeunes que nous avons interviewés participent tous à des activités sportives organisées par les paroisses : le ballon-balai chez les filles et le hockey chez les garçons. De plus, tous ces jeunes pratiquent des sports individuels comme le patin, le ski, la natation, le tennis, le ballet-jazz, etc.. Cependant, les activités du groupe sont essentiellement centrées sur les "party", les ballades en bicyclette, les discussions ainsi que les rencontres dans un petit restaurant situé route de l'Eglise. Les décisions concernant ces activités semblent prises par n'importe lequel des membres du groupe. Ainsi, si quelqu'un propose d'aller boire une "liqueur" au restaurant, les autres accepteront ou refuseront. Le groupe pourra alors se scinder en sous-groupes comprenant ceux qui vont au restaurant et ceux qui ont décidé de faire autre chose. Il semble y avoir parfois des conflits entre les garçons et les filles lorsque ceux-ci décident de faire une activité dont les filles sont exclues. Les propos des garçons et des filles sont tous concordants sur ce point :

"ben, regarde! Comme l'hiver, c'est notre lieu de rencontre à tout le monde de la gang, c'est l'aréna. Fait que tout le monde va là. Que t'aimes pas le gars ou la fille, elle va là. Pis, l'été, c'est pareil, c'est la place de ville. Pis, t'sé, i, peuvent pas, on peut pas se séparer... on se tient rien que pour une raison avec les filles, une seule raison... Souvent on se sauve d'eux autres".
(Simon)

"ça fait à peu près un an qu'on se tient avec les filles, deux ans. Pis, maintenant, on est habitué à être avec eux autres, tsé. C'est pas tellement qu'on veut les voir, mais on est habitué. Il me semble que pas les voir, ça fait un vide dans la gang. Ca fait drôle, tsé, il manque du monde. Mais, on se défoule plus entre gars".
(Ghislain)

Les filles, de leur côté, mentionnent que les garçons vont souvent quelque part sans les avertir : "Les gars se foutent de nous autres. Il faut les suivre". Quand l'enquêteur leur a demandé pourquoi elles ne

faisaient pas la même chose aux garçons, on lui a répondu : "parce qu'on veut les avoir". Quand les activités regroupent les garçons et les filles, c'est le plus souvent dû à la décision des garçons d'inclure les filles :

> "ben, comme dimanche passé là, ben là, on allait jouer au baseball pis on était pas assez de gars. Ca fait que on a, on a demandé aux filles si i' voulaient jouer, pis i' sont venues jouer".
>
> (Jean)

Ces quelques citations explicitent bien le type de rapports existant entre les membres du groupe. Les garçons sont au centre du groupe et admettent les filles "pour une seule raison...". Ces dernières sont donc vues comme étant utiles pour les soirées ou lorsqu'il n'y a pas assez de garçons pour faire une activité sportive. Les filles, de leur côté, doivent suivre les garçons, voire même s'imposer parfois. En ce qui a trait aux problèmes personnels qui peuvent surgir, les filles en parlent toujours à une autre fille et les garçons à un autre garçon. Le rapport de confiance est donc prioritairement établi entre personnes du même sexe. Parfois, cependant, les filles et les garçons de 14 et 15 ans se regroupent ensemble et laissent entendre à ceux de 13 ans qu'ils sont trop jeunes pour venir avec eux. Ce type de comportement agace profondément les plus jeunes qui trouvent que ces derniers "se pensent plus vieux que leur âge".

Plusieurs jeunes du groupe avaient des surnoms. Ce qu'il est intéressant de noter c'est que seuls les garçons avaient des surnoms fixes, formés quelquefois à partir des noms de famille. Ainsi, le surnom de François était "Motte", celui de Jean, "Boule", celui de Gilles "Megdo", celui de Paul, "Chap", et enfin, celui de Jacques, "Médor", surnommé ainsi parce qu'il avait toujours l'air endormi. La plupart des filles n'avaient pas de tels surnoms mais bien des noms que les garçons leur donnaient à partir de caractéristiques individuelles, comme "tête d'oeuf", "la grosse" ou encore "couette". Les jeunes recevant de tels surnoms ont dit réagir négativement à ces appellations. Ainsi, Jacques a mentionné qu'il "poignait les nerfs" chaque fois qu'il se faisait appeler "Médor". Inutile de parler de la réaction d'une fille qui se faisait appeler "la grosse". Il est important de noter que les membres centraux du groupe n'avaient pas de surnoms qu'ils trouvaient personnellement choquants ou déplaisants.

En ce qui concerne les filles de 15-16 ans, l'entrevue formelle de groupe nous a appris que ces dernières étaient amies ensemble mais qu'elles avaient aussi d'autres groupes d'amis. Ainsi, une de ces jeunes filles participait à une organisation paroissiale dans laquelle une dizaine de jeunes se rencontraient au presbytère pour organiser diverses activités. Ceci nous semble peu surprenant si l'on tient compte du fait que le phénomène de groupe est particulièrement important pour les jeunes de 12 à 15 ans alors que plus âgés, ils ont souvent un groupe d'amis plus restreint (cf. Labov, 1978). Ces jeunes filles, pratiquaient toutes des sports individuels comme le tennis, le ski et la natation.

B - Description socio-économique de l'échantillon

Les données socio-économiques fournies par les jeunes de l'échantillon révèlent que ces derniers font partie d'un groupe socio-économiquement "moyen". La plupart des parents de ces jeunes occupent des emplois comme celui de gérant, contremaître, technicien, etc. Trois d'entre eux ont un père ayant une profession libérale, soit un chirurgien, un ingénieur forestier et un pharmacien. D'après les renseignements obtenus, six pères auraient une formation universitaire. Les autres semblent avoir eu une scolarité équivalente au secondaire V sauf pour trois d'entre eux qui auraient eu une scolarité moindre. Quant aux mères, dix d'entre elles travaillent à l'extérieur alors que toutes les autres demeurent à la maison. Avant le mariage, plusieurs d'entre elles ont travaillé, exerçant des professions telles celle de secrétaire, d'infirmière et de professeur au niveau primaire. Sauf pour trois d'entre elles, les mères ont toutes eu une scolarité equivalent au secondaire V. Selon les données recueillies, six de nos informateurs habitent dans des appartements alors que les dix-neuf autres vivent dans des maisons unifamiliales. Le nombre d'enfants par famille varie mais il est intéressant de noter que vingt et un jeunes proviennent de familles comprenant trois enfants et plus.

2.5.1.2 Les enfants de 10 ans

Deux autres enquêteurs devaient trouver des jeunes âgés de 10 ans selon une procédure similaire à celle qui a été décrite pour les adolescents. Elles ont commencé à arpenter les rues du quartier Sainte-Foy au cours de l'été 1977 en vue de repérer les endroits fréquentés par les jeunes de cet âge. Les lieux publics, tels la Place de Ville et les terrains de jeux, semblaient surtout fréquentés par des jeunes de 12 à 17 ans, ce qui a d'ailleurs été confirmé dans le rapport de Dany Noël. Le seul endroit où les deux enquêteurs ont pu rencontrer des enfants de 10 ans fut la piscine publique. Cependant, il s'est avéré impossible d'y établir des liens quelconques avec ces enfants, ceux-ci étant trop préoccupés par leur baignade. Les deux enquêteurs, après plusieurs tentatives infructueuses, ont donc été contraintes d'attendre le début de l'année scolaire pour tenter de nouveaux contacts, imputant cet insuccès à la période des vacances. Après le début de l'année scolaire, les deux enquêteurs ont tenté à nouveau de rencontrer des jeunes de 10 ans en arpentant les rues du quartier Sainte-Foy mais cette procédure s'est avérée elle aussi infructueuse. Par la suite, elles ont décidé de se rendre à l'école Saint-Denis, située au centre du quartier Sainte-Foy, pour observer la sortie des élèves. Ceci leur a permis de constater que la plupart des enfants se tenaient en groupe de trois ou quatre et que tous s'empressaient de retourner à la maison après l'école, soit à pied, soit en autobus scolaire. Il y avait donc lieu de croire que les enfants de cet âge avaient des activités dans les rues non loin de leur résidence. Quelques jours plus tard, les deux enquêteurs ont abordé un groupe de garçons qui sortait de l'école. Ces garçons étaient au primaire 5 et les deux enquêteurs leur ont expliqué qu'elles désiraient interviewer des jeunes de leur âge parce qu'elles s'intéressaient à leur opinions. Trois d'entre eux ont immédiatement répondu qu'ils seraient intéressés à une telle

expérience. L'une des deux enquêteurs a alors demandé à un des garçons s'il acceptait de lui présenter sa mère. Nous trouvions essentiel d'obtenir l'accord des parents quant à la participation de leurs enfants à cette recherche, ce, compte tenu de leur jeune âge. Le jeune garçon a tout de suite accepté de présenter les enquêteurs à sa mère. La rencontre avec la mère de ce jeune garçon a été des plus intéressantes et cette dernière a rapidement accepté que son fils participe aux entrevues. Elle a de plus proposé que les entrevues aient lieu au sous-sol de sa maison.

Après quelques rencontres avec les trois jeunes garçons, les deux enquêteurs ont procédé aux entrevues et ce avec l'assentiment des parents. Les contacts avec les enfants n'ont donc pas été aussi longs qu'avec les adolescents compte tenu du fait que les enfants avaient très hâte d'être enregistrés et qu'il leur aurait paru artificiel de retarder cette échéance. Les entrevues informelle et formelle de groupe ainsi que les entrevues individuelles avec chacun des trois garçons ont eu lieu au cours du mois de novembre 1977. Un des garçons a parlé très fréquemment lors des entrevues de groupe et ce en coupant souvent la parole à ses deux compagnons. Le fait que ce garçon fut le premier à qui les enquêteurs ont parlé, que c'est lui qui a d'abord présenté sa mère aux deux enquêteurs et que c'est chez lui que les entrevues ont eu lieu, a peut-être donné à ce garçon un certain sentiment de confiance moins manifeste chez les deux autres participants. Quoiqu'il en soit, l'interaction entre ces jeunes s'est révélée très intéressante et de plus, les entrevues individuelles nous ont permis de connaître les trois jeunes garçons à un même degré.

En ce qui concerne les jeunes filles de 10 ans, ce sont les trois garçons qui ont amené les deux enquêteurs chez une de leurs amies qui habitait la même rue qu'eux. La mère de la jeune fille ainsi que la jeune fille elle-même ont été très réceptives au projet. Elles ont rapidement accepté de participer à la recherche et la jeune fille a rejoint ses deux meilleures amies. Les entrevues ont eu lieu à la résidence de cette jeune fille. Il va sans dire que l'accueil des deux familles a grandement favorisé le contact avec les enfants. En effet, les jeunes de cet âge semblaient se rencontrer le plus souvent à la maison et c'est donc là seulement qu'il nous était possible d'effectuer les entrevues sans sortir les enfants de leurs lieux de rencontres habituels.

Les entrevues avec ces six enfants nous ont révélé que les garçons faisaient partie d'équipes de hockey et de baseball formées à partir de l'école alors que les filles avaient surtout des activités individuelles, tels des cours de piano, de danse et de ballet. Les jeux de ballon-prisonnier, de marelle, etc. s'effectuaient dans les rues près des résidences des enfants ou encore dans un petit parc avoisinant. Le milieu socio-économique des enfants de 10 ans semble être un milieu assez favorisé. En effet, les pères de cinq des six enfants ont une profession libérale, dont ingénieur, avocat et notaire. Les maisons du secteur du quartier Sainte-Foy qu'ils habitent sont spacieuses.

2.5.2 Quartier Saint-Sauveur

La description des contacts effectués dans ce quartier est plus complexe que celle qui a été donnée pour le quartier Sainte-Foy, cinq enquêteurs y ayant été impliqués. De plus, aucun groupe mixte, comprenant des jeunes d'âges différents, n'a été contacté comme ce fut le cas à Sainte-Foy. En effet, de janvier à avril 1977, l'une des enquêteurs qui habitait le quartier Saint-Sauveur a fréquemment arpenté les rues de ce quartier afin de repérer les groupes et les lieux qu'ils fréquentaient. Elle a vite constaté que les groupes qu'elle rencontrait étaient formés ou de garçons ou de filles, c'est-à-dire que les groupes se différenciaient sur la base du sexe. Les seuls groupes mixtes qui ont été repérés étaient "des groupes de motards", formés de garçons et de filles d'environ 20 ans. En ce qui concerne les catégories d'âge qui nous intéressaient, c'est-à-dire des jeunes âgés de 10 à 17 ans, les groupes mixtes semblaient très peu fréquents. A cause du nombre plus grand de groupes impliqués dans ce quartier, la description de chacun des groupes sera moins détaillée que celle qui a été fournie pour le quartier Sainte-Foy. Nous allons insister davantage sur les caractéristiques générales et communes à ces groupes.

2.5.2.1 Les pré-adolescents et les adolescents

A compter du mois de mai 1977, deux des enquêteurs ont arpenté les rues du quartier Saint-Sauveur pour obtenir l'échantillon désiré. Les endroits qu'elles ont remarqués furent le Centre Durocher, centre où plusieurs activités sont organisées pour les jeunes et où ont lieu les "bingos" du quartier, ainsi que certains restaurants où les jeunes se rendaient pour jouer aux "machines à boules". Elles ont aussi noté que des jeunes filles de 12-13 ans jouaient très souvent avec des petites filles de 5 à 10 ans. Les jeux qu'elles pratiquaient étaient les sauts à la corde, la marelle et les batailles de chevaux. Les deux enquêteurs ont participé à plusieurs jeux de ce genre et ont pu ainsi rencontrer des jeunes filles âgées de 5 à 12 ans.

Grâce à un ami, les deux enquêteurs ont appris l'existence d'une maison de jeunes dans le quartier. Cette maison servait de lieu de rencontre et l'animation était faite par des jeunes du quartier Saint-Sauveur sous la direction d'un professeur qui enseignait dans l'une des écoles du quartier. Les deux enquêteurs se sont rendus à cette maison et y on fait la rencontre de plusieurs jeunes. Cette maison organisait plusieurs activités, dont la photographie, la poterie et la poésie ainsi qu'un atelier servant au journal produit par les jeunes fréquentant la maison. Les animateurs, au nombre de cinq, étaient tous des jeunes du quartier et ils avaient pour tâche d'organiser des activités avec des jeunes qui étaient le plus souvent oisifs et qui n'avaient pas les moyens matériels nécessaires pour faire eux-mêmes de telles activités.

Les nombreuses rencontres avec les animateurs ont été des plus intéressantes et nous avons discuté avec eux de leurs objectifs et de leurs expériences. Ils nous ont fourni le rapport[2] qu'ils avaient écrit en vue

de cerner leur propre évolution. Ce rapport mentionne que leurs objectifs de départ visaient surtout à organiser les loisirs de plein-air des jeunes. En mettant l'accent sur les loisirs, les jeunes qui se sont intéressés au projet des animateurs furent ceux qui avaient déjà des loisirs bien organisés. La clientèle atteinte ne fut donc pas celle que les animateurs tentaient de rejoindre. Modifiant leur approche, ils ont tenté de contacter des jeunes qui se retrouvaient en "gang" au coin des rues. Ces groupes de garçons et de filles étaient instables tant par le nombre de leurs membres que par l'entente qui régnait entre eux. Nous avons nous-mêmes observé ce phénomène avec les groupes de pré-adolescents et d'adolescents que nous avons rencontrés, en ce que deux ou trois personnes semblaient former le noyau d'un groupe, tous les autres individus gravitant autour d'elles. Ainsi, une jeune fille pouvait faire partie d'un groupe pendant quelque temps et en être rapidement exclue à cause d'une dispute. Le rapport des animateurs corrobore nos observations et nous indique que les groupes que nous avons rejoints peuvent être qualifiés de "gangs instables".

Les animateurs de la maison des jeunes ont ensuite tenté de repérer des jeunes qui étaient membres de ce qu'ils ont appelé des "gangs fermées", c'est-à-dire ce type de groupe qui existe depuis longtemps et dont les limites sont fixes en ce qui concerne les membres de ce groupe. Cette expérience semble s'être avérée difficile. En effet, les auteurs du rapport notent que :

> "Leur approche demande un tact spécial car l'approche de l'animateur leur apparaît comme une intrusion. Nous nous sommes rendus compte jusqu'à quel point les gangs déjà contactées étaient faciles. Il y avait souvent déjà des affinités ou connaissances entre les membres et les animateurs. Mais cette fois, l'animateur était vraiment un étranger, non seulement par le fait qu'il était en dehors de la gang très fermée mais par la mentalité différente. Dans certaines circonstances, des animateurs ont paniqué devant des comportements de ces gangs : le vol en grande quantité, la consommation massive de drogue, la narration d'expérience de tout genre. (...) Mais il reste que plus que dans toutes autres gangs la visite des animateurs étaient attendues et dans les conversations on notait continuellement leur surprise de voir des gens s'intéresser à eux". (pp. 13-14)

Lors d'une réunion avec les animateurs, nous avons discuté longuement de ces faits ainsi que des objectifs de la présente recherche. Il y eut discussions sur la possibilité de l'implication d'un ou deux animateurs dans notre recherche. Ces derniers auraient pu effectuer des entrevues avec une "gang fermée", étant conscients qu'il aurait été très difficile pour nous de le faire. Compte tenu des objectifs des animateurs qui consistaient à impliquer ces gangs dans des activités, et ce, de leur

propre initiative, le fait d'effectuer des enregistrements avec celles-ci leur est apparu comme pouvant nuire à leur propre travail. De plus, plusieurs personnes dont surtout des travailleurs sociaux, leur avaient déjà demandé leur aide pour effectuer leur travail. Ne voulant pas servir d'intermédiaires et désirant rester autonomes, afin de ne pas être associés à des organismes gouvernementaux, ils ont jugé bon de ne pas s'impliquer dans cette recherche. Nous croyons, pour notre part, que cette décision était tout à fait justifiée. A la suite de cette rencontre, nous sommes restés en contact avec les animateurs et les jeunes fréquentant la maison, mais nous sommes retournés dans les rues et les restaurants pour rencontrer des jeunes susceptibles de participer à notre recherche.

Deux des enquêteurs ont rencontré trois jeunes filles de 15 ans dans un casse-croûte appelé par les adolescents "chu Boss". Elles jouaient aux "machines à boules" et ont montré aux deux enquêteurs comment faire fonctionner ces machines. Elles ont mentionné que "quand ce jeu t'attrape, il ne te lâche plus". Ces jeunes filles semblaient passer beaucoup de leurs loisirs à "jouer aux boules". Les deux enquêteurs ont rencontré ces jeunes filles à plusieurs reprises toujours au même restaurant et au cours de ces rencontres elles ont discuté et "joué aux boules". L'une d'entre elles, Johanne, semblait nettement être la leader du groupe. En effet, elle était toujours présente au restaurant et ce sont les autres filles qui venaient vers elle. Plusieurs garçons fréquentaient aussi ce restaurant pour y "jouer aux boules". Les garçons et les filles se mêlaient très peu, les garçons se contentant de donner des coups sur la tête des filles et les filles de "gueuler" pour qu'ils cessent. Il semble que ce comportement était une sorte de jeu puisque les filles ont déclaré aux deux enquêteurs que ces coups ne les dérangeaient pas.

Au cours de ces rencontres, les deux enquêteurs ont discuté avec les jeunes filles du travail qu'elles faisaient et celles-ci ont accepté de participer aux entrevues. Ces entrevues ont eu lieu à l'appartement d'un des deux enquêteurs, situé dans le quartier Saint-Sauveur, et ont impliqué sept jeunes filles divisées en deux sous-groupes. Dans les deux cas, Johanne était présente. Deux de ces jeunes filles ont refusé de participer aux entrevues individuelles après avoir participé aux deux entrevues de groupe. La raison de cette défection fut une dispute qu'elles eurent avec Johanne et Linda. Le premier groupe rejoint était donc composé de sept jeunes filles âgées de 14 à 16 ans. Les entrevues formelles de groupe nous ont confirmé le fait que leur groupe ne comprenait pas de garçons. Ces derniers semblent toujours les "écoeurer", c'est-à-dire les agacer, et ce souvent violemment : "i' ont manqué me casser une jambe". Elles ont mentionné que lorsqu'ils étaient seuls, les garçons ne les agaçaient jamais et qu'ils ne le faisaient que lorsqu'ils étaient en "gang". Bien qu'elles trouvent ce jeu un peu rude, elles ont ajouté que lorsque les garçons allaient trop loin et leur faisaient vraiment mal, ils semblaient le regretter. Une jeune fille a ajouté à ce sujet :

> "Nous autres, on aime pas ça, mais ça nous endurcit à la force".

Une autre jeune fille a mentionné qu'il leur étaient difficile de se défendre car lorsqu'elles donnaient un coup à un garçon, elles en recevaient un autre plus fort :

> "I' nous prennent pour des gars, comme si on étaient dures comme eux autres. Tu sais, parce qu'eux autres, tu peux pas leur faire mal. Si tu leur sacres un coup de poing dans le ventre, i' vont te sacrer un coup de pied dans le ventre. Fait que t'es pas plus avantagée. Fait que faut que tu te laisses faire jusqu'à temps qu'ils soient tannés."

Les relations entre garçons et filles, en terme de groupe, semblent donc essentiellement basées sur les faits que nous venons de décrire. Les filles qui sont le plus souvent ensemble sont Johanne, Linda, Sonia, Manon et Line, Brigitte et Josée semblant être un peu à l'écart. Les deux enquêteurs ont eu de longs contacts avec ces jeunes filles, c'est-à-dire entre les mois de juillet et d'octobre 1977, et chaque entrevue effectuée avec elles est d'une durée de deux heures et demie.

En ce qui concerne les filles de 12-13 ans, plusieurs difficultés ont été rencontrées. Bien que les deux enquêteurs aient participé à plusieurs de leurs jeux et les aient rencontrées pendant près de trois mois, comme nous l'avons mentionné au début de cette section, les jeunes filles s'esquivaient dès qu'il s'agissait de procéder aux entrevues. La cause de ce geste a pu être attribuée aux mères de ces jeunes filles qui ont refusé que leurs filles participent aux entrevues. Apprenant cela, les enquêteurs se sont empressées de rencontrer les mères qui ont alors accepté l'idée du projet. Malgré ce fait, le groupe de jeunes filles de 12-13 ans n'a participé qu'à l'entrevue informelle de groupe, se désistant pour les autres types d'entrevues. Face à cette situation, les deux enquêteurs ont continué leur recherche et ce n'est qu'avec l'aide du groupe de jeunes filles de 15-16 ans qu'elles ont pu contacter des filles de 12-13 ans intéressées à la recherche. Le contact avec les filles de cet âge a été d'une assez longue durée mais sur une base différente de celui établi avec les plus âgées. Les observations et les entrevues effectuées nous ont permis de constater que les activités de groupe des filles de cet âge sont surtout centrées autour d'activités sportives organisées par l'école et par la paroisse, dont le gouret, le basketball et le volleyball. Le reste du temps,ces jeunes filles semblent surtout "niaiser au coin d'la rue" et "placoter ensemble". Elles jouent quelquefois aux cartes, mais cette activité n'implique que deux personnes. Il semble cependant que les parents contrôlent assez bien les activités des jeunes filles de cet âge.

En ce qui concerne les garçons de 12-13 ans, deux autres enquêteurs ont fait des visites fréquentes au restaurant "chu Boss" où ils ont rencontré plusieurs jeunes qui jouaient au billard et aux "machines à boules". Cependant, la fermeture de ce restaurant a occasionné l'interruption des rencontres avec les jeunes qui le fréquentaient et les enquêteurs ont dû recommencer leur tournée de reconnaissance. L'endroit qui s'est avéré le plus

intéressant fut le sous-sol de l'Eglise où des bingos avaient lieu une fois la semaine. Ils y ont rencontré un jeune garçon avec qui ils avaient déjà parlé à plusieurs reprises au restaurant "chu Boss". Après quelques rencontres, les jeunes ont accepté de participer aux entrevues. A la suite des rencontres avec ces jeunes garçons, il s'est avéré que leurs activités étaient principalement centrées autour des jeux de billard, de bingo et de hockey et que très peu de leurs activités étaient mixtes. Ce groupe de garçons semble donc comparable au groupe de jeunes filles du même âge que nous avons contacté.

Contrairement à Sainte-Foy où un groupe mixte composé de jeunes d'âges différents a été contacté, les jeunes rencontrés à Saint-Sauveur formaient des groupes séparés en fonction de leur âge et de leur sexe. Ceci a impliqué que les contacts établis avec les plus jeunes a été moins facile que dans le cas de Sainte-Foy, les jeunes de 12-13 ans considérant les enquêteurs comme étant plus âgés qu'eux. Cette différence attribuée à l'âge a certainement eu un impact sur le degré d'amitié atteint avec ces jeunes, bien que le rapport établi ait été très satisfaisant.

Les adolescents de 15-16 ans ont été rejoints par un cinquième enquêteur qui habitait le quartier Saint-Sauveur depuis son enfance et qui connaissait de longue date des jeunes de cet âge. Le rapport de confiance mutuelle établi entre eux fut donc très grand. Les entrevues effectuées avec ces adolescents nous ont appris que même à cet âge, peu d'activités mixtes étaient effectuées par ces jeunes. La plupart de leurs activités de groupe consistaient à jouer au hockey et à aller se balader sur les Plaines d'Abraham.

Tous les sous-groupes du quartier Saint-Sauveur étaient constitués d'amis qui étaient toujours ensemble. Les individus se nommaient réciproquement et les groupes formaient toujours un noyau central d'amis. Toutes les entrevues furent aussi effectuées à l'appartement d'un des enquêteurs, situé dans le quartier Saint-Sauveur.

Description socio-économique

La plupart des informateurs du corpus habitent des appartements et quelques-uns d'entre eux habitent le deuxième étage d'une maison dont leurs parents sont propriétaires. Dix d'entre eux proviennent de familles de cinq enfants et plus alors que les autres sont de familles comprenant deux ou trois enfants. Les pères de ces jeunes occupent des emplois comme camionneur, mécanicien, préposé à l'entretien, opérateur de machines et soudeur. D'après les renseignements obtenus, tous les parents auraient dix ans et moins de scolarité. Quant aux mères de ces jeunes, seulement quatre d'entre elles travaillent à l'extérieur et sont soit coiffeuse, serveuse dans un restaurant, soit femme de ménage. Si l'on se réfère à la description générale du quartier Saint-Sauveur (point 2.1.1), il semble que les informateurs rencontrés soient tout à fait représentatifs de l'ensemble de la population de ce quartier, non pas en terme de nombre mais en terme de caractéristiques socio-économiques.

2.5.2.2 Les enfants de 10 ans

Les enfants de 10 ans ont été contactés par deux enquêteurs à l'aide d'une technique similaire à celle utilisée pour rencontrer les jeunes enfants à Sainte-Foy. C'est donc à la sortie des écoles que les deux enquêteurs ont pu rencontrer des enfants de cet âge. Tout comme à Sainte-Foy, il leur a fallu effectuer les entrevues assez rapidement, les enfants ayant très hâte de vivre cette expérience. Les enquêteurs ont obtenu le consentement des parents quant à la participation de leurs enfants à cette recherche. Les entrevues ainsi que les observations des deux enquêteurs nous ont appris que les activités de ces enfants étaient semblables à celles des enfants de Sainte-Foy, en ce qui concerne les sports organisés, tels le hockey et le baseball. Les filles de leur côté, semblaient surtout jouer à la marelle et à la corde à danser. Aucun des enfants ne suivait de cours de piano, de ballet ou autre.

Le milieu socio-économique des enfants de 10 ans est semblable à celui des adolescents en ce que les occupations des parents consistent en des emplois de mécanicien, poseur de tôle, électricien, plombier, femme de ménage et coiffeuse. La scolarité des parents est de dix ans et moins de fréquentation à l'école. Cinq des sept enfants interrogés proviennent de familles nombreuses comprenant sept, neuf et quatorze enfants.

2.6 Résumé

La description détaillée de la méthodologie et des groupes de jeunes ainsi contactés a été faite en vue de fournir des renseignements précis sur ce qu'implique une recherche visant à obtenir des données sur le langage familier d'individus ainsi que sur leurs perceptions de certaines réalités sociales. Cinquante-neuf jeunes ont été ainsi contactés, dont cinquante et un qui ont participé aux trois types d'entrevues prévus dans cette recherche. La carte 5 indique la localisation géographique de ces répondants selon les deux quartiers d'enquête. L'ensemble des enregistrements effectués forme un corpus de cent cinquante rubans magnétiques d'une durée de quarante-cinq minutes chacun.

2.7 Entrevues des parents

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous désirions rencontrer les parents des jeunes de l'échantillon afin d'obtenir non seulement des données linguistiques et sociales auprès d'informateurs adultes, mais également en vue d'une comparaison entre les valeurs et les idéologies des parents et celles de leurs enfants. Ce type de comparaison peut s'avérer fondamental en ce qui concerne des changements tant au niveau linguistique que social.

Les entrevues effectuées auprès des jeunes ont été réalisées du printemps à l'automne 1977. Ce n'est que deux ans plus tard, soit au cours de l'été 1979, que nous avons obtenu les ressources nécessaires pour mener à bien la deuxième partie de cette recherche. Ayant obtenu les adresses et

Carte 5 : Distribution géographique des informateurs : quartiers Ste-Foy et St-Sauveur

les numéros de téléphone par l'intermédiaire des jeunes et les ayant assurés de l'anonymat, il nous a paru fondamental de recontacter les jeunes de l'échantillon afin d'obtenir leur accord quant à notre projet.

La première étape a donc consisté à appeler chacun des jeunes de l'échantillon afin de leur donner certains résultats de nos recherches et afin de leur demander s'ils acceptaient que l'on contacte leurs parents dans le but de discuter avec eux de sujets semblables à ceux dont ils avaient eux-mêmes parlé. Ce n'est qu'avec l'accord explicite de chaque jeune que nous avons ensuite contacté les parents au téléphone.

Le contact effectué auprès des jeunes après deux ans de recul s'est avéré beaucoup plus intéressant que nous ne l'aurions espéré. En effet, tous nous ont fait un accueil chaleureux et étaient heureux d'entendre parler de la recherche. Chacun nous a raconté où il en était rendu, où se trouvait son ancien groupe d'amis, ce qu'il avait retiré des entrevues, etc. Ces contacts ont été des plus précieux et il ressort de cette expérience qu'il semble important de revoir les informateurs ayant participé à un tel type de recherche, ces derniers y ayant investi beaucoup de temps et d'énergie. Il est donc important de leur donner une idée des analyses effectuées à partir de ce qu'ils nous ont dit.

Nous avons pu rejoindre presque tous les jeunes de l'échantillon qui avaient participé aux trois types d'entrevues, à l'exception de trois garçons et une jeune fille de Saint-Sauveur qu'il nous a été impossible de retracer. Deux des jeunes contactés ont refusé que l'on appelle leurs parents et ce à cause de problèmes familiaux. Tous les autres ont accepté cette idée et nous avons pu ainsi entrer en contact avec leurs parents. Nous avons expliqué aux parents que nous avions déjà discuté avec des jeunes de ce qu'ils pensaient de divers sujets, telles l'école, la famille, la langue, et que nous étions très intéressés à avoir l'opinion de parents face à ces mêmes sujets. Nous tentions alors d'obtenir l'acceptation du père et de la mère quant à leur participation aux entrevues.

Deux jeunes filles ont été chargées d'effectuer les entrevues avec les parents. Ces entrevues ont eu lieu à la résidence des informateurs et ont consisté en des discussions sur divers sujets (voir Questionnaire des parents en annexe). Les entrevues réalisées sont d'une durée moyenne de trois heures. Le taux d'acceptation des parents a été très satisfaisant. A Sainte-Foy, onze couples (père et mère) et quatorze mères, dont quatre veuves, ont participé aux entrevues. Nous avons donc obtenu la participation de 25 parents sur une possibilité de 29. En effet, trente et un jeunes ont participé à la recherche à Sainte-Foy, dont deux garçons étaient frères et deux filles provenaient de la même famille. En ce qui concerne Saint-Sauveur, nous avons interviewé sept couples, trois mères qui étaient divorcées, un père qui était veuf et cinq mères. En incluant les quatre personnes qu'il fut impossible de retracer, nous avons donc obtenu la participation de seize parents sur une possibilité de 25. Le nombre de refus s'est élevé au nombre de quatre à Sainte-Foy, soit 14% de l'échantillon possible, alors qu'à Saint-Sauveur il a atteint le nombre de sept, soit 28% de l'échantillon possible.

A Sainte-Foy, dix pères ont refusé de participer aux entrevues soit 40% du nombre possible, alors qu'à Saint-Sauveur ce nombre a été de cinq, soit 23.8% des possibilités. Le taux de participation a été plus élevé à Sainte-Foy qu'à Saint-Sauveur, les femmes ont participé dans une plus grande proportion que les hommes et finalement un plus grand pourcentage de pères a refusé à Sainte-Foy, comparativement à Saint-Sauveur. En résumé, nous croyons que le taux d'acceptation est fort satisfaisant compte tenu des contraintes posées par les objectifs mêmes de la recherche. L'échantillon total est décrit dans le tableau 5.

2.7.1 Description socio-économique de l'échantillon des parents

Saint-Sauveur

Les informations fournies par les informateurs nous indiquent que onze personnes sont nées dans le quartier Saint-Sauveur ainsi que leurs parents et leurs grands-parents, alors que les treize autres sont arrivés dans ce quartier après l'âge de 12 ans. Quatre des informateurs sont âgés de 31 à 39 ans, onze sont dans la catégorie d'âge 40-50 ans, sept sont âgés de 51 à 59 ans et deux informateurs (les grands-parents de M.V.) ont respectivement 69 et 72 ans. En ce qui concerne le type d'habitation des informateurs, six sont propriétaires d'une maison dont ils occupent un des deux logements. Les autres informateurs habitent des logements de quatre ou cinq pièces. Le degré de scolarité de l'ensemble des informateurs est inférieur à 10 ars, sauf en ce qui concerne deux femmes qui ont treize ans de scolarité. Quatre femmes sur seize travaillent à l'extérieur et occupent des postes de vendeuse, femme de ménage et de préposée dans une cafétéria. Les emplois antérieurs des femmes qui sont actuellement à la maison sont du même type que ceux qui viennent d'être mentionnés, à l'exception des deux femmes qui ont treize ans de scolarité qui ont déjà travaillé comme secrétaires. Les emplois occupés par les hommes sont : commis d'épicerie, mécanicien, chauffeur de camion, agent de sécurité et débardeur.

Sainte-Foy

Dans le quartier Sainte-Foy, quatorze informateurs ont déclaré être nés dans la ville de Québec alors que vingt-deux sont arrivés dans cette ville après l'âge de vingt ans. Six de nos informateurs sont âgés de 35 à 39 ans, vingt-trois ont de 40 à 49 ans alors que sept sont âgés de 50 à 60 ans. En ce qui a trait au type d'habitation des informateurs, six d'entre eux habitent dans des logements alors que tous les autres sont propriétaires de maisons unifamiliales. Le degré de scolarité des femmes est variable : sept femmes ont dix ans et moins de scolarité, quinze femmes ont 12-13 ans de scolarité et trois ont quinze ans de fréquentation à l'école. Dix des mères interrogées travaillent à l'extérieur et ont des emplois de secrétaire, d'enseignante au niveau primaire, d'infirmière, d'agent d'immeuble, de serveuse et de commis. Quinze mères sont ménagères et les onze qui ont travaillé à l'extérieur avant leur mariage avaient des emplois du type de ceux qui viennent d'être décrits. En ce qui concerne la scolarité des pères interviewés, deux d'entre eux ont 10 ans et moins de scolarité, trois ont 12 ans de scolarité, deux ont 15 ans de scolarité et quatre ont

Tableau 5 : Informateurs ayant participé à la recherche

N.B. Les huit noms d'adolescents mis entre parenthèses indiquent que ces jeunes n'ont participé qu'à un ou deux types d'entrevues

	Sainte-Foy		Saint-Sauveur	
	Adolescents	Parents	Adolescents	Parents
Filles 15-16 ans	L.B.*	père et mère	J.Pa.	père et mère
	G.L.	mère (père : refus)	L.Mi.	(refus)
	N.Bi.	(refus)	(B.L.)	(refus)
	M.A.	père et mère	(J.L.)	(refus)
			J.Pa.	.....
			S.T.	père (veuf)
			L.Ma.	mère (père : refus)
			M.L.	(refus)
Garçons 15-16 ans	G.Mc.	père et mère	G.Co.	(impossible à retracer)
	P.C.	mère (veuve)	A.Cy.	(impossible à retracer)
	P.L.	(refus)	R.H.	père et mère
	D.B.**	(refus)		
	(R.G.)	mère (veuve)		
Filles 12-14 ans	J.R.	père et mère	N.I.	mère (divorcée)
	M.H.	mère (père : refus)	C.Lg.	(refus)
	G.Be.*	père et mère	N.Bo.	(refus)
	J.Pr.	père et mère	(M.R.)	mère (père : refus)
	C.Lm.	(refus)	(A.G.)	mère (père : refus)
	A.Co.	mère (père : refus)		(jeune fille en foyer nourricier)
	A.A.	père et mère	(J.R.)	(impossible à retracer)
	D.B.	mère (veuve)		
Garçons 12-14 ans	F.M.	mère (père : refus)	D.P.	père et mère
	J.B.**	(refus)	G.Bo.	père et mère
	A.N.	mère (père : refus)	M.V.	grands-parents et mère
	P.B.	père et mère	R.B.	père et mère
	S.L.	père et mère		
	G.Ch.	père et mère		
	R.R.	mère (père : refus)		
	J.D.	mère (veuve)		
Filles 10 ans	R.L.	mère (père : refus)	N.St.P.	mère (veuve)
	A.V.	père et mère	N.P.	(refus)
	E.L.	mère (père : refus)	A.B.	mère (père : refus)
			K.B.	mère (père : refus)
Garçons 10 ans	Y.St.L.	mère (père : refus)	M.G.***	mère (divorcée)
	C.R.	père et mère	(S.G.)***	idem
	M.D.	mère (père : refus)	P.G.	père et mère
			(M.J.)	(impossible à retracer)

* L.B. ET G.B. sont soeurs
** D.B. et J.B. sont frères
*** M.G. et S.G. sont frères

un cours universitaire. Leurs emplois sont : chauffeur de camion, assistant technicien, directeur des ventes, contremaître, infirmier auxiliaire, administrateur, ingénieur, pharmacien et avocat.

3. Transcription du corpus

La transcription d'un corpus de langage oral est une étape importante dans une recherche car elle fournit le matériau de base sur lequel plusieurs analyses seront effectuées. En effet, cette étape n'est pas une opération purement technique, mais elle a des incidences certaines sur l'analyse linguistique. Il convient donc de préciser les choix effectués à ce chapitre. Plusieurs auteurs dont Raingeard et Lorscheider (1977), Lefebvre (1978), Ochs (1979) et Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) ont soulevé les problèmes théoriques relatifs aux modifications subies par l'oral lorsqu'il est transposé à l'écrit. Comme Raingeard et Lorscheider le mentionnent : "la transcription ne peut donc être un simple recopiage de la donnée orale, elle en est nécessairement un filtrage". (1977, p. 15)

La transcription phonétique permet de rendre compte des sons produits et des courbes mélodiques et en ce sens elle est certainement mieux apte à décrire les faits propres à l'oral. Cependant, la transcription phonétique a le désavantage de rendre le corpus inaccessible à des chercheurs n'ayant pas de formation en phonétique. La transcription orthographique, bien que moins adaptée pour décrire l'oral, a le net avantage de rendre le corpus lisible et donc accessible à plusieurs personnes. Elle permet donc des analyses linguistiques de type syntaxique, morphologique et sémantique et des analyses sociologiques. C'est pour cette raison que nous avons opté pour la transcription orthographique.

La forme orthographique du français est largement indépendante de la forme orale et le passage de l'une à l'autre ne peut donc se faire de façon automatique. Nous avons voulu éviter de mouler la donnée orale dans la forme standard de l'écrit et ce pour éviter d'effectuer un découpage arbitraire des données avant même que l'analyse ne soit effectuée. De plus, nous avons tenté d'éviter d'obtenir des formes qui soient mi-phonétiques et mi-orthographiques, ce qui aurait rendu la lecture du corpus impossible. Cependant, un autre problème a été soulevé à la suite de ce choix, et il concerne l'élaboration d'un programme d'informatique afin de rendre le corpus accessible au moyen de l'ordinateur. Le présent corpus comprenant environ deux cent cinquante heures d'enregistrement, il s'avère en effet indispensable de rendre ce corpus accessible à plusieurs usagers, le coût des photocopies des transcriptions ainsi que l'espace requis pour les ranger représentant un investissement matériel considérable. La mise des données linguistiques sur ordinateur implique qu'il soit possible d'obtenir les données désirées relativement rapidement. Par exemple, si l'on s'intéresse au problème de l'article en français parlé, la codification des données doit être faite de telle sorte que l'on puisse obtenir tous les exemples et contextes de l'utilisation de l'article. Or, il arrive souvent que des amalgames phoniques ne permettent pas de déceler la présence ou l'absence d'un élément à l'écrit. La phrase c'est sur la table, par exemple, peut être réalisée [sɛ sa: tab]. Cette réalisation illustre l'absence apparente de l'article

la. Si la transcription orthographique ne donne de renseignements que sur les mots énoncés, nous aurions alors la transcription suivante : c'est sa table. Dans un tel cas, l'ordinateur ne pourrait pas fournir cet exemple, la forme graphique du la étant absente et de plus, cet exemple pourrait être confondu avec le possessif sa. En vue d'éviter une telle perte d'information, nous avons décidé de transcrire les données selon la syntaxe entendue mais en incluant entre parenthèses la graphie standard des éléments amalgamés, comme par exemple la transcription suivante de l'exemple donné ci-dessus : c'est sa (sur la) table. De cette façon, nous croyons non seulement que les analyses syntaxiques pourront être faites sans recours aux bandes enregistrées mais également qu'il y aura moins de risques de perte d'informations importantes une fois que les données seront accessibles au moyen de l'ordinateur.

Exemples d'amalgames

Mettons m'as (je vais) toucher au poêle
T'es (tu les) manges pas?
Tu sais est (elle est) toujours de bonne humeur
Une à (la) fois
Ca y (lui) prend du temps
Ch't' (je suis) étouffée
... de faire comme ça pis d'es (de les) casser
Comme si y (elles) étaient toutes écaillées
(il) y en resterait plus
Donne-moi cel-là (celui-là)
Chus (je suis) romanesque
Ben c'(est) correct d'abord
A (elle a) glissé entre les arbres
j'faisais ça dans (les) côtes en arrière (N.B. ici dans est prononcé dẽ)
su'es (sur les) Plaines
i (il) vient pas

Exemples d'élision

Ca fait trois fois (que) j'la recommence
Parce (que) j'pensais à ça
qu'est (ce que) c'est (que) vous avez fait?
qu'est-ce (que) t'as fait?
(il) y a du monde qui est capable

Ces quelques exemples illustrent la façon dont nous avons tenté de respecter la syntaxe des données orales tout en permettant l'informatisation de ces données. Le format utilisé pour la transcription des entrevues de groupe, et dont un exemple est donné aux pages suivantes, a été déterminé en vue de conserver toute l'information concernant les interruptions et les phrases énoncées par deux individus en même temps. Ces facteurs sont en effet d'une grande importance en ce qui a trait à la dynamique d'interaction dans un groupe et plus particulièrement au schéma des tours de parole.[3] Les pages illustrant la technique utilisée démontrent que lorsque deux ou trois individus interviennent simultanément, leur

discours est inscrit l'un en dessous de l'autre. Chaque page est divisée en deux parties, comprenant chacune tous les informateurs présents lors de l'entrevue. Le lecteur doit donc commencer la lecture dans la première partie de la page et si un seul locuteur intervient, la lecture doit se poursuivre dans la deuxième partie de la page sur la ligne correspondante au locuteur, et ainsi de suite. Cette technique permet une lecture linéaire des interventions tout en incluant plusieurs interventions simultanées lorsqu'il y a lieu.

En ce qui a trait aux entrevues individuelles, un système de flèches a été utilisé en vue d'indiquer les signes d'assentiment, les interruptions et les interventions faites simultanément par l'informateur et l'enquêteur.

NOTES

[1] Schéma directeur des Structures : cité de Sainte-Foy. Etude effectuée par la Société Jean-Claude La Haye, Montréal, 1969.

[2] Ce rapport est un document interne et non publié et nous y référerons sous le titre de Rapport des animateurs. Nous avons obtenu la permission des auteurs de citer ce rapport.

[3] Cf. Sacks, Schegloff, Jefferson (1974)

EXEMPLE DE TRANSCRIPTION
D'ENTREVUES DE GROUPE

QUESTIONNAIRE INFORMEL FILLES SAINT-SAUVEUR

10-09-77

15-16 ans (2e groupe) Ruban : II

C.M.	(rire)
J.P.	(rire)
L.M.	
M.L.	Ben montre-nous-le arrête de rire
S.T.	
C.M.	(rire) vous lisez
J.P.	(rire)
L.M.	Ah oui ça c'est au boutte
M.L.	
S.T.	Hein... c'est bizarre

QUESTIONNAIRE INFORMEL FILLES SAINT-SAUVEUR

10-09-77

15-16 ans (2e groupe) Ruban : II

C.M.	vous ça des bandes dessinées des fois
J.P.	
L.M.	oui...
M.L.	
S.T.	
C.M.	
J.P.	"L'éducation ne se comporte pas
L.M.	j'aime ça moi... moi j'ai plein d'livres
M.L.	oui mais (1012 ?)
S.T.	

QUESTIONNAIRE INFORMEL FILLES SAINT-SAUVEUR

10-09-77

15-16 ans (2e groupe) Ruban : II

C.M.	
J.P.	pour un (1014 ? 1015)
L.M.	d'Archie e... Betty Veronica c'est au boutte
M.L.	
S.T.	Ah ça c'est au boutte
C.M.	
J.P.	
L.M.	(ça c'est des? petits comiques!)
M.L.	J'aime ça des "Archies"! ou
S.T.	J'en ai des (1016 ?)

QUESTIONNAIRE INFORMEL FILLES SAINT-SAUVEUR

10-09-77

15-16 ans (2e groupe) Ruban : II

C.M.	
J.P.	
L.M.	Pis (il) y en a un autre, c'est e...
M.L.	ben (Fabrice ?)
S.T.	
C.M.	
J.P.	ouain
L.M.	"Bingo (Whip) King" c'est un autre ami
M.L.	
S.T.	

QUESTIONNAIRE INFORMEL FILLES SAINT-SAUVEUR

10-09-77

15-16 ans (2e groupe) Ruban : II

C.M.	c'est b... e...
J.P.	lit un livre fort (+ grogne)
L.M.	d'Archie là dans (1022)
M.L.	
S.T.	
C.M.	c'est bon
J.P.	Mm..... (lit tout haut) Mn... Pow!
L.M.	J'en ai une pile chez nous
M.L.	
S.T.	

EXEMPLE DE TRANSCRIPTION
D'ENTREVUES INDIVIDUELLES

Entrevue individuelle — Bobine I

AC a (elle) regardait de travers pis là quand a (elle) vu que j... je défendais mes opinions là (elle) était pas mal smatt avec moi après là

GM Les fois que tu t'es fait engueuler à l'école pis les fois que tu t'es fait engueuler à (la) pension où tu restais j'veux dire euh (il) ya... (il) y avait-tu une différence dans dans la façon de t'faire engueuler euh

AC Non pantoute toujours la c'est toujours la même euh façon tsé ça chiale c'est toé pis ça t'obstine pis ça t'met en punition pis c...

GM Ouais le genre de punitions c'est ça est-ce que c'était le même genre de punitions que tu recevais à l'école que tu recevais euh chez euh

AC ben à (l') école c'était reste en piquet debout là-bas c'est reste à

GM ouais

AC genoux debout euh dans l'fond là-bas c'était plate pareil

GM J'veux dire (il) y a-tu des

professeurs un moment donné qui t'ont frappé

par exemple euh donné une claque ou euh

AC Ah non jamais

c'était pas c'était pas leur affaire à faire non

plus parce que y (ils) auraient aps été ben

GM Pis euh j'veux dire où où t'étais en pension

ça c'est-tu déjà arrivé que tu l'as été

AC Ah oui j'ai été

fessé pour rien tsé comme euh chose euh

GM ouais?

CONCLUSION

Nous avons tenté, dans le présent travail, de situer le cadre théorique dans lequel la recherche sur le français parlé dans la ville de Québec a été amorcée et de décrire la méthodologie utilisée pour en atteindre les objectifs. Le corpus étant d'une ampleur considérable (environ 250 heures de langage oral), peu d'études spécifiques ont été complétées jusqu'à maintenant. En effet, l'analyse des représentations sociales des informateurs implique que l'on fasse une analyse complète des commentaires émis par chacun d'entre eux sur chacun des sujets abordés et cette analyse est fondamentale si l'on veut faire une analyse linguistique qui tienne compte des représentations sociales des sujets parlants. Cependant, certaines études ont été faites à partir des entrevues individuelles des pré-adolescents et des adolescents et ces recherches suffiront à illustrer la problématique d'analyse que nous avons décrite dans l'introduction. Les exemples que nous mentionnerons plus bas proviennent de la thèse de Dany Noël qui a porté sur les attitudes des adolescents face à la langue (1979) ainsi que du travail effectué par Claire Martin sur la sémiologie verbale dans le cadre de sa thèse de maîtrise.

L'étude des attitudes face à la langue menée par Dany Noël (1979, 1980) a permis de déceler diverses dimensions de ces attitudes, surtout en ce qui a trait à la notion de groupe de référence dont nous avons parlé dans l'introduction. Face à une question leur demandant d'évaluer leur propre façon de parler, les pré-adolescents et les adolescents ont évalué celle-ci de deux façons, soit en prenant comme groupe de référence la société, soit en prenant comme groupe de référence leur groupe d'appartenance sociale.

Tous les locuteurs de Sainte-Foy ont jugé leur façon de parler comme étant "ordinaire" et de plus, les filles ont estimé qu'elles parlaient "comme tout le monde". Il est à noter que seules les filles ont fait explicitement référence à un groupe extérieur à elles-mêmes. Quelques exemples illustreront ce fait :

Garçons : "Je trouve qu'elle est correcte, c'est ben ordinaire".

"J'essaie de parler, ben de parler normalement".

Filles : "E' normale. Je parle comme tout l'monde, i'm' semble".

"Comme tout l'monde (...) Ben ordinaire. Ben je choque peut-être moins que d'autres par exemple".

Ces quelques exemples illustrent que la perception sociale de leur façon de parler par les jeunes de Sainte-Foy renvoie au caractère "normal et ordinaire" du comportement linguistique, caractère qui est l'apanage du "comme tout l'monde". Ce "comme tout l'monde", c'est la société québécoise. Ces informateurs perçoivent que leur propre comportement linguistique est en tout point conforme à celui de la société dont ils font partie. Lorsque ces jeunes évaluent la façon de parler qui prévaut à l'école, ils indiquent que tous leurs professeurs parlent comme eux, à l'exception du professeur de

français :

> "Ca dépend qui là. Le prof de français, i' parle toujours un peu mieux que les autres. Les autres c'est tout pareil."
>
> "Les profs de français, i' articulent bien pis t'sais mais y a d'autres profs, i' parlent comme nous autres."
>
> "Oui, i' parlent comme nous autres, mais ça dépend. Comme le prof de français i' va bien prononcer ses mots, "là", pis tout ça".

Nous retrouvons dans ces commentaires les attitudes que d'autres études ont fait ressortir, à savoir qu'il y a une forme de français qui est perçue comme étant "mieux" que la forme québécoise "ordinaire" de parler. Mais ce parler québécois est au moins "ordinaire et normal" pour ces locuteurs.

Les locuteurs de Saint-Sauveur, de leur côté, ont systématiquement nuancé leur position en fonction de deux groupes de référence précis, à savoir la société et leur milieu immédiat. Face à la société, ils ont indiqué qu'ils parlaient "mal". Face à leur milieu immédiat, ils ont tous indiqué que leur langage était "correct".

> "La façon que je parle. Ben moi je parle, moi par rapport à moi je parle correct parce que je parle tout le temps de même. Mais si je parle avec un gars de la haute-ville, pour moi je parle mal, la manière qu'eux autres parlent".
>
> "C'est correct. Je parle correct parce que c'est moé, parce que tout le monde parle comme ça vers chez-nous. Je parle correct. Pas pour être docteur ou quelque chose comme ça."
>
> "C'est une façon de parler comme une autre, t'sais. Je parle bien. Ya des affaires que j'vas parler bien, ça va dépendre. Mais la plupart du temps, j'parle mal".

Dans ces commentaires et dans les autres que nous avons recueillis (Noël, 1979), il y a peu d'affirmations quant au caractère "normal et ordinaire" du langage utilisé. Mais il y a une nette conscience du caractère relatif de la valeur attribuée à une forme linguistique donnée. Ainsi, leur langage est peut-être "mal" aux yeux des autres, mais il est correct en ce qui concerne leur groupe d'appartenance. C'est par cette double mise en relation que les jeunes de Saint-Sauveur se distinguent le plus des jeunes de Sainte-Foy. L'évaluation du langage utilisé à l'école a donné lieu aux types d'intervention suivants :

> "i' parlent pas pentoute comme moé. Y en a qui

parlent comme moé, t'sais, pis y en a d'autres
qui parlent... plus mieux."

"Moi, j' trouve qu'i' parlent mieux que nous autres."

"Ah ben les profs, i' parlent correct eux autres,
c'est des professeurs. Mais quand qu'i' voient
qu'on parle trop mal, ... des feuilles vertes."
(feuilles vertes = rapport de discipline envoyé
aux parents)

"Peut-être qu'i' sacrent pas eux autres mais dans
leur vie privée, j'le sais pas; mais à l'école,
faut ben qu'i' parlent comme i' faut."

Alors que les jeunes de Sainte-Foy avaient mis l'accent sur le professeur de français pour souligner les différences entre l'usage linguistique à l'école et leur propre usage, les jeunes de Saint-Sauveur ont presque tous indiqué que la plupart de leurs professeurs parlaient mieux qu'eux, justement à cause de leur rôle de professeur. Tout comme à Sainte-Foy, il y a reconnaissance de l'existence d'un "mieux" parler, mais ce "mieux" parler s'applique à un groupe social plus étendu à Saint-Sauveur comparé à Sainte-Foy.

Ce très bref résumé des attitudes des pré-adolescents et des adolescents face à leur façon de parler et face au langage utilisé par leurs professeurs démontre que les discussions menées lors d'entrevues peuvent faire ressortir des attitudes semblables à celles obtenues par d'autres techniques, comme celle du "faux couple". Cependant, si ces discussions permettent de constater que tous les locuteurs reconnaissent une norme correcte de l'usage du langage, elles mettent en relief la place qu'occupe les sujets parlants face à cette norme, place qui n'est pas apparue dans les études d'attitudes utilisant la technique du "faux couple". Ce que nous avons obtenu par des questions directes, c'est ce que Bourdieu a appelé la reconnaissance de l'usage autorisé, reconnaissance qui s'accompagne de l'évaluation de leur propre façon de parler par les sujets parlants. A Sainte-Foy, cette reconnaissance se manifeste par une mise en relation entre un "mieux" parler et un parler "normal et ordinaire". A Saint-Sauveur, la mise en relation s'effectue entre un "mieux" parler et un "mal" parler quand le groupe de référence se situe du côté de la société, mais un "mal" parler qui devient "correct" et même "bien" lorsque le groupe de référence devient celui du groupe social immédiat :

"Ben, moi aussi je parle joual. Bof! je parle bien.
Ca dépend de quel côté on se place."

Le "bien" et le "mal" ne semble donc pas être perçus comme des valeurs en soi à Saint-Sauveur mais bien comme des valeurs relatives.

Le type d'attitudes que nous venons de mentionner s'est retrouvé chez tous les pré-adolescents et adolescents des deux quartiers. Cependant, des différences individuelles sont également apparues dans d'autres commentaires, et celles-ci se sont manifestées dans l'attitude que certains jeunes

ont exprimée face à l'existence de l'imposition sociale de normes de langage. Nous verrons à l'aide de l'exemple d'un seul informateur de quelle façon les représentations sociales peuvent être intimement liées au comportement linguistique. Par cet exemple, nous ne voulons par généraliser des résultats d'analyse mais simplement indiquer dans quel sens nous orientons nos analyses. Afin d'illustrer ce que nous venons de mentionner, nous prendrons certains exemples qui concernent la régularisation des paradigmes verbaux dans les verbes avoir, être et aller.

L'examen d'ouvrages de linguistique historique démontre que la tendance à la régularisation des paradigmes verbaux n'est pas nouvelle. Ainsi, Fouché (1967), note que l'action analogique des première et deuxième personnes du pluriel du subjonctif a été très forte sur les autres personnes du même mode. Cette action analogique des première et deuxième personnes du pluriel semble encore fortement influencer les verbes français à radicaux multiples. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre des formes du type "que je soye" et "que j'aye" formées d'après le radical "soy-" de "soyions" et d'après le radical "ay-" de "ayions". En ce qui concerne le verbe "être", Juneau (1976). mentionne la phrase suivante :

"J'la tuerai mais que j'sey arrivé".

Il explique que le "y de sey "sois" est analogique de soyons, etc." (p. 84). Cette forme se retrouverait selon Juneau en français populaire et elle serait fréquente dans les parlers de la France septentrionale. Dans notre corpus, la tendance à régulariser le radical des verbes "avoir" et "être" au subjonctif est largement attestée dans les entrevues individuelles des pré-adolescents et des adolescents. Ainsi, nous retrouvons les radicaux "soy-" et "ay-" à toutes les personnes :

"J'aimerais ça qu'ça soye les deux qui l'demandent."

"Faut surtout qu'i' soye beau, qu'i' soye fin, qu'i' soye fin avec moi".

"J'ressens peut-être un peu de pitié, pis j'sais que souvent la plupart des handicapés veulent pas qu'on aye pitié d'eux."

"Ca a duré six heures. Fait qu'i' était ben fatigué mais y était ben content qu'i' ayent réussi."

L'analyse quantitative de l'utilisation des radicaux "soy-" et "ay-" démontre que ces radicaux sont utilisés en moyenne dans 60% et plus des cas par rapport aux formes normatives. Lorsque nous faisons le découpage de l'échantillon en sous-groupes, comme le groupe "filles, 12-13 ans,Sainte-Foy", il s'avère que des différences quantitatives importantes peuvent être trouvées entre les individus d'un même sous-groupe. Par exemple, dans le groupe des filles de 12-13 ans à Sainte-Foy, deux jeunes filles emploient "soy-" dans 85% des cas, une autre dans 50% des cas et une dernière dans 20% des cas. Chez le même groupe, mais à Saint-Sauveur, deux jeunes filles emploient

le radical "soy-" dans 50% des cas et une troisième dans 84% des cas. Ce même phénomène se retrouve pour le radical "ay-". De plus, ces différences entre individus d'un même sous-groupe se retrouvent dans tous les autres sous-groupes de l'échantillon étudié. Il nous semble donc qu'il n'est pas justifiable d'effectuer des moyennes de groupe pour cette variable. Il semble plutôt que l'exploitation du phénomène de régularisation du paradigme des verbes "avoir" et "être" au subjonctif soit assez semblable à Sainte-Foy et à Saint-Sauveur, le vernaculaire de ces deux groupes sociaux étant semblable à cet égard.

Une conclusion semblable peut être appliquée à l'analyse de la forme "j'vas", analogique des deuxième et troisième personnes du singulier, tu vas et il va. Fouché (1967), note à cet effet que "je vas" :

> "... forme analogique de la 2e et de la 3e personne singulier et déjà attesté au moyen âge, est admis par Vaugelas : "Tous ceux qui sçavent escrire et qui ont estudié disent vais et disent fort bien selon la Grammaire. Mais toute la cour dit je va et ne peut souffrir je vais qui passe pour un mot Provincial ou du peuple de Paris." Mais en 1673 Ménage écrit : "M. de Vaugelas veut qu'on dise je va et soutient qu'on parle ainsi à la cour; il faut dire vais et c'est comme on parle à la cour : je vais, tu vas... c'est ainsi que ce verbe se doit conjuguer. Et non pas je va, tu vas, il vat, comme le conjuguent les Bourguignons selon le témoignage de Bèze." Dans ses remarques sur Vaugelas, l'Académie ajoute : "Vais qui selon M. de Vaugelas passoit de son temps pour un mot Provincial ou du peuple de Paris, est le seul qui soit aujourd'huy autorisé par l'usage. Je vas a esté rejetté, et d'une commune voix on a condamné je va." Cependant, La Fontaine a employé je vas dans sa fable du Loup et l'agneau. Actuellement vas s'entend encore dans la langue populaire." (p. 425-26)

A ce sujet, Juneau (1976) relève non seulement la forme j'vas, mais également j'm'en vas, m'en vas, j'm'as et m'as (pp. 85-85). Il mentionne que la forme "j'm'as" n'est pas relevée en France mais qu'il est probable qu'elle soit due à une innovation ancienne, peut-être d'origine gallo-romane.

Les formes j'vas et m'as sont celles qui apparaissent le plus fréquemment dans le corpus étudié. En fait, il n'existe que fort peu d'occurence de "je vais", cette forme étant probablement liée à des situations plus formelles. Voici quelques exemples :

"j'pourrai pas m'baigner quand que j'vas vouloir."

"j'vas leur parler, pis j'vas rester souriante."

"m'as faire des voyages, m'acheter une belle maison."

"a disait : viens m'voir après l'cours, pis m'as t'expliquer comme faut."

L'analyse quantitative de l'emploi de ces formes nous fournit les résultats suivants : la forme "j'vas" est la forme la plus fréquemment employée, c'est-à-dire dans 75% et plus des cas. "M'as" occupe le deuxième rang avec 20% et moins d'occurence. Un seul sous-groupe inverse ce rapport et il s'agit des garçons de 15-16 ans de Saint-Sauveur. C'est également dans ce sous-groupe que nous retrouvons une attitude de rejet face à la pression qu'exerce la langue légitime. Deux citations éclaireront notre propos :

"J'parle comme j'ai entendu parler. Si j'avais entendu parler avec des moi pis des toi, j'aurais parlé avec des moi pis des toi. J'ai entendu parler moé, toé, crisse pis tabarnak, crisse ton camp... Je parle de même. C'est normal pour moé."

"J'aurai beau être millionnaire avec des gars anglais j'vas parler en hostie pis en chrisse. L'gars, y aura beau être riche pis dire : "Ecoute mon cher ami". Ferme la gueule, hostie! J'changerai pas ma façon d'parler à cause que j'suis avec un autre monde; m'as être porté à moins sacrer, mais toé pis moé, j'irai pas dire toi. (En parlant de la haute-ville de Québec, il ajoute :) Y' ont l'air à être snob. J'les ai jamais vus. Si i' disent qu'on parle mal, i' viendront nous l'dire dans face. On va leur montrer qu'on parle peut-être mal, mais on tape bien. I' auront beau s'penser n'importe quoi, j'suis capable de les égaler quand j'voudrai, hostie!"

La dernière citation indique qu'il y a reconnaissance des différences sociales, reconnaissance du jeu social que l'on doit jouer selon les circonstances, mais également et surtout le refus de s'en laisser imposer, le refus de s'aligner sur l'idéologie dominante concernant le bon langage. Les deux jeunes garçons que nous venons de citer sont également ceux qui utilisent le plus fréquemment "m'as" comparé à "j'vas", comportement qui est à l'inverse de la tendance observée chez tous les autres informateurs.

Cet exemple illustre que le comportement linguistique peut être compris en fonction des représentations sociales des locuteurs. Ces représentations sociales dans notre corpus impliquent non seulement les perceptions qui sont reliées au langage mais également celles qui sont liées au monde social qui entoure nos locuteurs, c'est-à-dire leur groupe de pairs, l'école, la famille, etc., ainsi que les perceptions qu'ils ont de leur place actuelle et à venir dans ce monde social.

C'est dans l'analyse de l'ensemble de ces composantes que nous pourrons cerner ce que recouvrent les notions de "vernaculaire" et d'"habitus linguistique" dont nous avons fait état dans l'introduction. Le "vernaculaire" sera saisi par l'analyse linguistique des discours informels

produits par nos informateurs. L'"habitus linguistique" sera saisi à la fois par l'étude du vernaculaire et par l'étude de la connaissance qu'ont les locuteurs de la distance qui sépare leur vernaculaire de la forme de langage légitimée. C'est dans cette dynamique, c'est-à-dire dans le rapport entre le vernaculaire et la perception de la langue légitime, que nous pourrons analyser le processus de différenciation sociale. Enfin, c'est dans le rapport que les sujets parlants entretiennent avec la définition qu'ils se donnent de leur usage linguistique, c'est-à-dire s'ils endossent passivement cette définition ou s'ils y réagissent d'une façon quelconque, que nous pourrons analyser le processus de différenciation individuelle à l'intérieur d'un même groupe social. L'exemple de l'analyse linguistique que nous avons fourni se voulait une illustration de cette dernière dynamique.

REFERENCES

Anisfeld, E., et W.E. Lambert (1964) "Evaluational reactions of bilingual and monolingual children to spoken languages". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69 (1), 89-97.

Beauchemin, N., (1972) *Le Questionnaire.* Document de travail no 1. Université de Sherbrooke.

Beauchemin, N., (1972) *Quelques traits de prononciation québécoise dans un contexte anglophone qui les influence ?* Document de travail no 2. Université de Sherbrooke.

Beauchemin, N., (1972) *La diphtongaison en Estrie.* Document de travail no 4. Université de Sherbrooke.

Berger, C.R., (1979) "Beyond Initial Interaction : Uncertainty, Understanding, and the Development of Interpersonal Relationship". Giles, H. and R. St Clair (eds.), 122-145.

Bernstein, B., (1975) *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social.* Etidions de Minuit, Paris.

Bouchard Ryan, E., (1979) "Why do low-prestige language varieties persist?" Giles, G. and R. St Clair (eds.), 145-158.

Bourdieu, P., (1977) "L'économie des échanges linguistiques". *Langue française*, 34, 17-35.

Bourdieu, P., (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement.* Editions de Minuit, Paris.

Brown, B., (1969) *The Social Psychology of Variation in French Canadian Speech.* Unpublished Ph.D. Dissertation, McGill University.

Calvet, L.J., (1974) *Linguistique et colonianisme. Petit traité de glottophagie.* Petite bibliothèque Payot, Paris.

Carré, G., et L. Larue (1978) *Analyse morphologie urbaine le cas d'une banlieue Sainte-Foy.* Mémoire de licence, Département de géographie, Université Laval.

Clément, R., et J.F. Hamers (1979) "Les bases socio-psychologiques du comportement langagier". Joshi, P. et G. Bégin (eds.), 343-391

Cliche, P., et M.A. Naud (1974) *Le Croissant de pauvreté de Québec : étude d'une population captive.* Mémoire de licence, Département de géographie, Université Laval.

Creary, J.P., (1976) *Ste-Foy, problématique d'aménagement.* Mémoire de licence, Département de géographie, Université Laval.

D'Anglejan, A., et G.R. Tucker (1973) "Sociolinguistic Correlates of Speech Style in Quebec". Shuy, R.W. and R.W. Fasold (eds.), *Language Attitudes : Current Trends and Prospects*. Georgetown University Press, Washington D.C., 1-27.

Deshaies, D., (1974) *A Socio-Phonetic Study of a Quebec French Community : Trois-Rivières*. Thèse de doctorat non publiée. University of London (England).

Deshaies, D., (1980) Compte rendu de : Calvet, L.J., *Linguistique et colonianisme, petit traité de glottophagie*. Etudes Internationales, vol. XI, no 2, 336-339.

Deutsch, M., et al. (1967) *The Disadvantaged Child*. Basic Books, New York.

Dittmar, N., (1976) *Sociolinguistics, a Critical Survey of Theory and Application*. Edward Arnold, London.

Encrevé, P., (1977) "Présentation : Linguistique et socio-linguistique". *Langue française*, 34, 3-17.

Fishman, J.A., (1971) *Sociolinguistique*. Nathan Labor.

Fouché, P., (1967) *Morphologie historique du français, le verbe*. Klincksieck, Paris.

Giles, H., and P.F. Powesland (1975) *Speech Style and Social Evaluation*. Academic Press, New York.

Giles, H., and R. St Clair (1979) *Language and Social Psychology*. University Park Press, Baltimore.

Giles, H., and P.M. Smith (1979) "Accomodation Theory : Optimal Levels of Convergence". Giles, H., and R. St Clair (eds.), 45-66.

Gumperz, J.J., (1971) "The Relation of Linguistic to Social Categories". J.J. Gumperz (ed.), *Language in Social Groups*. Stanford University Press, Palo Alto, 220-229.

Gumperz, J.J., (1972) "Social Meaning in Linguistic Structure : Code-Switching in Norway". In J.J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Homans, G.C., (1961) *Social Behavior : Its Elementary Forms*. Harcourt, Brace and World, New York.

Hymes, D., (1972) "Models of the Interaction of Language and Social Life". J.J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Hymes, D., (1974) *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Jones, E.E., and K.E. Davis, (1965) "From Acts to Dispositions; The Attribution Process in Perception". L. Berkowitz (ed.), *Advances in Social Psychology, II.* Academic Press, New York.

Joshi, P., (1979) "Psychologie du groupe, analyse et perspective des relations du groupe et de l'individu". Joshi, P. et G. Bégin (ed.), 137-187.

Joshi, P., et G. Bégin (eds.) (1979) *Psychologie sociale.* Presses de l'Université Laval, Québec.

Juneau, M., (1976) *La jument qui crotte de l'argent.* Presses de l'Université Laval, Québec.

Laberge, S., (1977) *Etude de la variation des pronoms sujets définis et indéfinis dans le français parlé à Montréal.* Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.

Laberge, S., et M. Chiasson-Lavoie, (1971) "Attitudes face au français parlé à Montréal et degrés de conscience de variables linguistiques". R. Darnell (ed.), *Linguistic Diversity in Canadian Society.* Linguistic Research, Edmonton, 89-126.

Labov, W., Cohen, P., Robins, C., and J. Lewis, (1968) *A Study of the Non-Standard English of Negro and Puerto Rican Speakers in New York City.* Cooperative Research Project no 3288. The U.S. Regional Survey, Philadelphia.

Labov, W., (1976) *Sociolinguistique.* Editions de Minuit, Paris.

Labov, W., (1978) *Le parler ordinaire,* I, II. Editions de Minuit, Paris.

Lambert, W.E., (1967) "A Social Psychology of Bilingualism". *The Journal of Social Issues,* 23, 91-109.

Lambert, W.E., Hodgson, R.C., Gardner, R., and S. Fillenbaum (1960) "Evaluation Reactions to Spoken Languages". *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 60, 44-51.

Lambert, S., (1973) *The Role of Speech in Forming Evaluations : A Study of Children and Teachers.* Unpublished M.A. thesis, Tufts University, Medford, Mass.

Lefebvre, C., (1978) *Transcription des données no 1.* Rapport d'étape dans le cadre du projet "Le français parlé en milieu populaire". Université du Québec à Montréal.

Marcellesi, J.B., et B. Gardin (1974) *Introduction à la sociolinguistique, la linguistique sociale.* Librairie Larousse, Paris.

Méar-Crine, A., et T. Leclerc (1976) "Attitudes des adolescents canadiens-français vis-à-vis du franco-québécois et du français académique". A. Dugas (ed.), *Cahiers de linguistique, no 6*, Université du Québec à Montréal, Montréal, 155-170.

Milner, J.C., (1978) *L'amour de la langue*. Editions du Seuil, Paris.

Noël, D., (1979) *Le français parlé : analyse des attitudes d'adolescents de la ville de Québec selon les classes sociales*. Thèse de maîtrise, Université Laval. Thèse publiée par le Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, Publication B-94, Québec, 1980.

Noël, D., (1980) " "Parler comme du monde ou "parler comme tout le monde" : rapport à la langue et appartenance de classe". *Langage et Société, 12*, 3-31.

Ochs, E., (1979) "Transcription as Theory". Ochs, E., and B.B. Schieffehn (eds), *Developmental Pragmatics*. Academic Press, New York, 43-72.

Raingeard, M., and U. Lorscheider (1977) "Edition d'un corpus de français parlé". *Recherches sur le français parlé, 1*, 14-30.

Rapport des animateurs : rapport effectué par les animateurs d'une maison de jeunes à Saint-Sauveur. Rapport non publié.

Rapport sur les zones prioritaires, EZOP-Québec, 1971.

Rapport de la commission d'enquête sur le logement, rapport Martin, 1961.

Recensement du Canada 1976, secteur de recensement ; caractéristiques de la population et du logement. Ville de Québec, vol. 6, partie 1.

Recensement de la ville de Sainte-Foy, 1973.

Sacks, J., Schegloff, E.A. and G. Jefferson (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language, 50*, no 4, 696-735.

Sankoff, D., (ed.) (1978) *Linguistic Variation, Models and Methods*. Academic Press, New York.

Sankoff, D., Sankoff, G., Laberge, S., et M. Topham (1976) "Méthodes d'échantillonnage et utilisation de l'ordinateur dans l'étude de la variation grammaticale". *Cahier de linguistique, no 6*, Université du Québec à Montréal, Montréal, 85-125.

Searle, J.R., (1979) *Expression and Meaning*. Cambridge University Press, London.

Simard, L., Taylor, D.M., and G. Giles (1976) "Attribution Processes and Interpersonal Accomodation in a Bilingual Setting". *Language and Speech, 19*, 374-387.

Tajfel, J., (1974) "Social Identity and Intergroup Behavior". *Social Science Information*, 13, 65-93.

Thibault, P., (ed.) (1979) *Le français parlé, études sociolinguistiques*. Linguistic Research Inc., Edmonton.

Trudgill, P., (1974) *Sociolinguistics*, Penguin Books, London.

Weinreich, U., (1970) *Languages in contact*. The Hague, Mouton.

Entrevue de groupe

Pré-adolescents et adolescents

Code : QGA

J'aimerais qu'on discute ensemble de ce que vous faites, de ce que vous pensez de différents sujets.

I. Sports

1.0 Qu'est-ce que vous aimez mieux faire, participer à un jeu ou simplement regarder jouer les autres?

1.1 Quel jeu aimez-vous le mieux?

1.2 Quelle position jouez-vous?

2. Sports spécifiques au groupe étudié

exemples : gouret de salon, moineau, drapeau, ballon prisonnier, marelle, etc...

2.0 Quel sport préférez-vous pratiquer?

Pourquoi? (demande plus de rapidité, plus de force?)

2.1 Y a-t-il des équipes fixes ou est-ce que vous formez des équipes chaque fois que vous voulez jouer?

2.2 Comment sont formées les équipes?

2.2.1 Qui décide? i.e. toi tu vas jouer avec lui, etc...

2.2.2 Est-ce que le choix est libre ou si quelqu'un décide pour vous?

2.2.3 Est-ce qu'il arrive que vous vous disputiez à ce sujet, i.e. que vous n'êtes pas d'accord pour jouer avec un tel ou un tel?

2.2.4 Si oui, pourquoi refusez-vous de jouer avec telle personne?

2.4 Expliquez-moi les règles du jeu? Comment vous jouez à cela?

2.4.1 Est-ce qu'il arrive que quelqu'un triche quand vous jouez?

2.4.2 Qu'est-ce que vous faites dans ce cas? Est-ce qu'il y a des punitions? Qui fait l'arbitre?

2.4.3 Si quelqu'un est trop violent, est-il exclu du jeu? (ou bien si plus on est dur, mieux c'est?)

2.5 Est-ce que vous pensez que vous êtes bons à ce sport? Qui est le meilleur?

II. Batailles

1.0 Est-ce que ça arrive que vous vous battiez?

2.0 Si oui, qu'est-ce qui cause les batailles?
- Est-ce qu'il y en a qui provoquent toujours des batailles?

3.0 Vous êtes-vous déjà battus contre des plus grands que vous?
Qu'est-ce qui s'est passé?

4.0 Quand vous voulez accrocher quelqu'un, l'attaquez-vous seul ou si vous y allez à deux ou trois?

5.0 Qu'est-ce que "se battre dans les règles"?

5.1 Est-ce qu'il y en a qui sont "cochons" quand ils se battent? Qu'est-ce qu'ils font?

5.2 Qu'est-ce que vous faite pour qu'une bataille cesse? Comment ça se passe? A quel moment?

6.0 Comment vous battez-vous? Avec les poings, coups de pied, etc...

III. Groupe de pairs

1. Groupe

1.0 Est-ce qu'il y a des gars ou des filles avec qui vous vous tenez tous les jours?

1.1 Combien êtes-vous?

1.2 C'est qui pour vous les gens de la gang? Donner les noms et âges.

1.3 Est-ce que vous venez tous du même quartier?

1.4 Est-ce que les gens de la gang ont toujours vécus dans le quartier?

1.4.1 Est-ce qu'il y en a qui viennent d'arriver?
Si oui, depuis combien de temps?

(Essayer de savoir si les gens du groupe sont tous de la même nationalité)

1.5 Est-ce que votre groupe a un nom?

1.5.1 Est-ce que d'autres parlent de vous en utilisant un nom?

1.6 Depuis combien de temps est-ce que le groupe existe?
Quand le groupe a-t-il été formé?

1.6.1 Est-ce que les gens de la gang changent souvent?

1.6.2 Quand est-ce que quelqu'un quitte la gang? (à quel âge et pourquoi?)

1.6.3 Si quelqu'un veut faire partie du groupe, comment décidez-vous de l'accepter ou de le refuser?

1.6.4 Acceptez-vous des frères et soeurs des membres du groupe?
N.B. (A chacun) Est-ce qu'il aime que ses frères ou soeurs viennent dans le groupe?

1.6.5 Est-ce qu'il y en a qui se tiennent quelquefois avec vous autres mais pas toujours. Par exemple, juste pour un party?
Pourquoi ne sont-ils pas toujours avec vous autres?

1.6.6 Est-ce qu'il y en a qui sont parents dans le groupe? (ex. cousins, etc...)

2. Activités

2.1 Qu'est-ce que vous faites quand vous vous rencontrez? (sports, bicycle, party, rien... etc...)

2.2 Est-ce que ça arrive que vous placotiez ensemble? Par exemple de politique? des problèmes de famille, de l'école, etc...

2.3 Aimez-vous mieux parler de ces problèmes juste avec une personne du groupe ou avec tout le monde?

2.4 Jouez-vous aux cartes, aux dés, etc...?
Si oui, expliquez-moi les règles du jeu.

2.5 Aimez-vous mieux être ensemble ou avec votre famille?

3. Leadership

3.1 Est-ce qu'il y en a un qui est le chef?

3.2 Si vous avez quelque chose à organiser, qui le fait surtout?

3.3 Pourquoi est-ce lui (elle) qui prend surtout les décisions? le plus fort? le plus intelligent? parle le plus?

* celui à qui on réfère parce qu'il explique mieux les choses aux parents s'il s'est passé quelque chose dont il faut s'excuser?

3.4 Est-ce qu'il y en a un (une) qui est plus drôle que les autres?

(3.5 Si contradiction entre 3.1 et 3.2, revenir avec la question du chef et les faire discuter sur cette notion)

4. Structure du groupe (cohésion ou autonomie)

4.0 Est-ce qu'il y a une façon d'agir dans le groupe qui est correcte?

4.1 façon d'agir avec les gars ou les filles

4.2 boire beaucoup ou boire peu

4.3 fumer du pot ou non

4.4 façon de s'habiller

5. Valorisation

5.0 Qu'est-ce que vous trouvez le plus correct chez quelqu'un d'autre?

- intelligence
- succès à l'école
- succès dans les sports
- succès avec les gars ou les filles
- beauté
- force, etc...

IV. Sujets généraux

1. Ecole

1.0 Qu'est-ce que vous pensez de l'école?

1.1 Est-ce que ça sert à quelque chose?

1.2 Ca vous arrive de pocher des cours?

1.2.1 Quels cours pochez-vous le plus souvent?

1.3 Pourquoi?

1.4 Est-ce que vous pochez des cours parce que d'autres de la gang le font?

1.5 Qu'est-ce que vous faites et où allez-vous quand vous pochez un cours?

2. Parents

(N.B. Tenir compte, s'il y a lieu, des cas de familles mono-parentales)

2.0 Qu'est-ce que vous pensez que les parents devraient faire :
accepter tout ce que vous faites?
discuter avec vous plus qu'ils ne le font?
pas trop vous surveiller?

2.1 C'est quoi des parents "au bout" pour vous autres?

2.2 Qui dans la gang a les parents les plus l'fun?

3. Adultes

3.0 Qu'est-ce que vous pensez des adultes? (autres que les parents)

3.1 Par exemple, le travail qu'ils font : est-ce qu'ils travaillent juste pour faire de l'argent?

3.2 En regardant les adultes, est-ce que ça vous donne le goût de travailler? Pourquoi?

3.3 Les grandes discussions que les adultes ont sur la politique, les grèves, la langue au Québec, etc...

est-ce que ça sert à quelque chose?
est-ce que ces questions vous intéressent? En parlez-vous avec eux?

4. La langue

On parle souvent des gens qui parlent bien, des gens qui parlent mal...

4.0 Qu'est-ce que vous pensez de votre façon de parler à vous autres?

4.1 Parlez-vous toujours comme vous parlez en ce moment, ou si vous parlez différemment seulement entre vous, avec vos parents ou à l'école?

4.2 Pensez-vous qu'il faut que vous parliez différemment quand vous êtes à l'école? (prononciation, mots de vocabulaire, moins de sacres, etc...)

4.3 Vous avez des cours de français à l'école. Pourquoi pensez-vous qu'on vous enseigne le français? (mieux écrire, parler, etc...)

4.4 Est-ce que le français vous intéresse comme matière? Pourquoi?

4.5 Est-ce que vous pochez vos cours de français? Pourquoi?

4.6 Pensez-vous que c'est important d'apprendre le français à l'école? Pourquoi?

4.7 N.B. Poser quelques questions sur les cours d'anglais.

Postes de radio : ce qu'ils écoutent, quand, pourquoi...

Télévision : mêmes questions

Cinéma : vont-ils au cinéma en gang
quels films ils vont voir
le film qu'ils ont le plus aimé. Le décrire.

- Est-ce qu'ils ont l'impression d'apprendre quelque chose lorsqu'ils écoutent la radio, la télévision?

Théâtre : s'ils vont au théâtre ou s'ils font du théâtre

Journaux : quels journaux il y a à la maison? s'ils les lisent? Parfois ou souvent?

Revues, périodiques : s'il y en a à la maison? S'ils les lisent?

Encyclopédies, etc : y a-t-il des dictionnaires, des encyclopédies à la maison? Les consultent-ils?

Journal intime : Est-ce qu'il y en a qui ont un journal?

****

Qu'est-ce que vous pensez de cette entrevue?

Qu'est-ce que vous avez le plus aimé?
le plus détesté?

Aimeriez-vous que nous revenions vous voir avec les résultats?

Entrevue de groupe

Enfants

Code : QGE

I. Sports ou jeux

1.0 A quoi jouez-vous quand vous êtes ensemble?

1.1 Racontez-moi comment on joue à _____?

1.2 Est-ce qu'il y a des garçons ou des filles avec qui vous n'aimez pas jouer? Pourquoi?

1.3 C'est quoi votre jeu préféré?

II. Batailles

1.0 Est-ce que vous avez déjà vu des grands qui se battaient? Racontez-moi comment ça s'est passé.

1.1 Vous autres, est-ce que ça arrive que vous vous battiez?

1.2 Qui gagne la bataille la plupart du temps?

1.3 Est-ce qu'il y a des choses qu'on ne peut pas faire quand on se bat?

1.4 C'est qui le plus fort dans la gang?

III. Groupe de pairs

1. Groupe

1.0 Est-ce qu'il y a des amis avec qui vous jouez tout le temps?

1.1 Est-ce que vous jouez souvent avec vos frères et soeurs?

1.2 Est-ce que vous avez les mêmes amis ici et à l'école?

1.3 Est-ce que vous jouez avec des plus grands que vous autres?

1.3.1 Aimez-vous ça jouer avec des plus grands?

1.3.2 A quoi jouez-vous avec eux?

1.4 Qu'est-ce que vous aimez le mieux : jouer avec des plus grands
ou
jouer avec des amis de votre âge?

1.5 Qui est le chef de votre groupe?

1.6 Qui est le plus drôle?

1.7 Qui est le plus beau?

INFORMATION DE BASE

QGA

NOMS	AGE	SEXE	ADRESSE	CLASSE ET ECOLE (cette année)	CLASSE ET ECOLE (l'an prochain)	OCCUPATION DU PERE	OCCUPATION DE LA MERE

2. Valorisation

2.0 Quand vous aimez quelqu'un, pourquoi l'aimez-vous?

2.1 Quand vous n'aimez pas quelqu'un, pourquoi ne l'aimez-vous pas?

2.2 Vos parents et vos professeurs vous demandent d'être gentils ou d'être sages. C'est quoi pour vous autres être sages?

2.3 Est-ce que c'est important de faire ce que vos parents vous demandent de faire? Pourquoi?

2.4 Pourquoi désobéissez-vous des fois?

2.5 Trouvez-vous que les grands vous demandent de faire des choses niaiseuses?

IV. Sujets généraux

1. Ecole

1.0 Est-ce que vous aimez ça aller à l'école?

1.1 Qu'est-ce que vous aimez mieux faire à l'école?

1.2 Est-ce qu'il y a des cours que vous détestez? Pourquoi?

1.3 Est-ce qu'il y a des cours que vous aimez beaucoup? Pourquoi?

1.4 Est-ce qu'il y a des enfants que vous n'aimez pas dans votre classe? Pourquoi?

1.5 Qu'est-ce que vous faites quand vous n'aimez pas quelqu'un?

2. Parents

2.0 Jouez-vous avec vos parents?

2.1 Aimez-vous mieux jouer avec vos amis ou avec vos parents?

2.2 Qu'est-ce que vous aimez faire avec vos parents? (ou aimeriez faire?)

3. Adultes

3.0 Est-ce que vous jouez ensemble des fois à imiter les grands? (jouer à la madame, etc.)

3.1 Faire faire un jeu d'imitation. (leur faire imiter leurs parents, leurs professeurs, ou n'importe qui...)

3.2 Discuter avec eux du jeu d'imitation qu'ils viennent de faire. Qui ils imitent habituellement, etc...

4. La langue

J'aimerais qu'on parle ensemble de la façon dont vous parlez.

4.0 Trouvez-vous que vous parlez bien?

4.1 Est-ce que ça arrive que vos parents corrigent des mots que vous dites?

4.2 Est-ce que ça arrive que vos professeurs vous corrigent à l'école?

4.3 Qu'est-ce qu'ils corrigent?

4.4 Est-ce que vous aimez ça les cours de français à l'école?

4.5 A quoi ça sert des cours de français?

4.6 Parlez-vous de la même façon que votre professeur?

INFORMATION DE BASE QGE

NOMS	AGE	SEXE	ADRESSE	CLASSE ET ECOLE (cette année)	CLASSE ET ECOLE (l'an prochain)	PROFESSION DES PARENTS

Entrevue individuelle

pré-adolescents et adolescents

Code : QIA

On a discuté l'autre fois en groupe de ce que vous pensiez de différents sujets. J'aimerais maintenant savoir ta façon de voir à toi.

1. Groupe de pairs

- Comment es-tu entré dans le groupe?
  Depuis combien de temps y es-tu?
- Aimerais-tu que le groupe soit différent?
  Si oui, comment?
- Penses-tu que tu as ton mot à dire quand quelque chose ne fait pas ton affaire dans le groupe?
- Avec qui te tiens-tu la plupart du temps?
  Quel est ton meilleur ami?
- Est-ce qu'il y a un chef dans le groupe?
  ou qui est la personne la plus importante dans le groupe? Pourquoi?

(Garçons)

- Est-ce que vous parlez des filles entre gars?
- Un plus vieux t'a-t-il déjà dit comment agir avec les filles (ex. être gentil, brutal, la commander, etc...)
- Changes-tu de blonde souvent ou bien sors-tu steady avec une fille?
- T'es sorti avec combien de filles jusqu'à maintenant?
- Quel est ton "record" de temps avec la même fille?
- Des chums t'ont-ils déjà dit de ne pas toucher à telle ou telle fille? Pourquoi?
- Toi, as-tu déjà dit à un autre gars de ne pas toucher à telle fille?
- C'est quoi la fille idéale pour toi?

(Filles)

- Parlez-vous des gars entre filles?
- Une fille plus vieille que toi t'a-t-elle déjà dit comment agir avec les gars? (quand tu peux te laisser embrasser, etc...)

- Est-ce que c'est toi qui fais des avances à un gars qui t'intéresse ou si tu laisses le gars commencer?
- C'est quoi le gars idéal pour toi?

II. Ecole

- Beaucoup de jeunes disent qu'ils ont un prof. injuste, pas bon, chien, etc... est-ce que c'est ton cas?
- Est-ce que ça t'es arrivé de te faire engueuler à l'école pour quelque chose que tu n'avais pas fait? Comment t'as réagi?
- Est-ce qu'il y a une différence dans la façon dont tu te fais engueuler à la maison et à l'école? (genre de punitions, etc...)
- As-tu eu un mauvais prof. que tu ne voudrais pas ravoir? Pourquoi?
- Qu'est-ce que tu penses de l'école?
- Est-ce que t'apprends des choses le fun qui te sont utiles aujourd'hui?
- Est-ce que ça sert à quelque chose?
- Quelles matières aimes-tu le mieux à l'école? Pourquoi?
- Quelles matières trouves-tu niaiseuses?
- Tes parents veulent-ils que tu réussisses à l'école?
- Penses-tu que tu pourrais changer quelque chose à l'école?
- Si tu pouvais être maintenant directeur d'école, que ferais-tu? Comment organiserais-tu l'école?
- Qui est le plus intelligent de la gang?
- Qui réussit le mieux dans tout ce qu'il fait?
- Qui va réussir le mieux dans la vie? Pourquoi?
- Est-ce qu'il (elle) réussit bien aussi à l'école? Si non, pourquoi?
- Penses-tu qu'il faut être intelligent pour bien réussir à l'école?

III. Etudes

- Veux-tu continuer longtemps tes études? (secondaire, CEGEP, université) Pourquoi?
- As-tu des chances de te rendre jusque là? Si non, pourquoi?

IV. Travail

- Qu'est-ce que tu veux faire plus tard?
- Quel genre d'études ça prend pour faire ça?
- Penses-tu que tout le monde a une chance égale de faire ce qu'il veut? par ex. : ceux qui ont de l'argent versus ceux qui n'en ont pas.
- Pourquoi veux-tu faire .....?

V. Succès

- C'est quoi pour toi quelqu'un qui a réussi?
- Qui a le plus de chance de réussir dans le groupe? Pourquoi?
- Est-ce que c'est important de faire beaucoup d'argent pour toi? Pourquoi?
- Quelle est la qualité que tu trouves la plus importante chez quelqu'un? (sa force, intelligence, gentillesse, douceur, etc...)
- Si tu avais tout l'argent que tu voulais, et que tu puisses dépenser tout ce que tu veux, qu'est-ce que tu ferais?

VI. Modèles

- A qui aimerais-tu ressembler le plus?
- Pourquoi veux-tu être comme lui (elle)?
- A quel adulte aimerais-tu le plus ressembler et pourquoi?
  N.B. Si la réponse est un membre de la famille, demander :
  - A quel adulte en dehors de ta famille?
- Qui est la personne la plus importante dans ta vie? Pourquoi? Décris-moi un peu cette personne?
- As-tu des grands-parents ou connais-tu des gens âgés?
- Aimes-tu mieux parler à des vieux ou à des gens de l'âge de tes parents? Pourquoi?

VII. Beauté, sexualité

- Quelles sont les personnes que tu trouves belles? Pourquoi?
- Est-ce c'est important d'être beau selon toi?
- Toi-même, est-ce que tu te trouves beau?
  ou, qu'est-ce que tu aimes chez toi physiquement et qu'est-ce que tu n'aimes pas?

- Qu'est-ce que c'est pour toi un homme qui est beau?
- Qu'est-ce que c'est pour toi une femme qui est belle?
- La beauté chez un homme et chez une femme, est-ce que c'est la même chose?
- Est-ce que ça te fait plaisir si quelqu'un te dit que tu es beau?
- Es-tu plus porté à aller vers quelqu'un qui est beau ou si tu agis de la même façon envers quelqu'un qui est beau ou laid?
- As-tu déjà fait l'amour?
- Si tu pensais que ta blonde est enceinte, qu'est-ce que tu ferais?
- Qu'est-ce que tu penses de l'amour libre?
- Penses-tu que c'est mieux d'être prudent à ce sujet?
- Connais-tu des moyens contraceptifs? Lequel te semble le meilleur?
- Est-ce que quelqu'un t'a initié à cela?
    - cours d'initiation sexuelle à l'école
    - les parents
    - les amis
- Parlez-vous de ces questions entre gars (entre filles)?
- Est-ce que tu discutes de sexualité avec tes parents?
- Penses-tu qu'il est (ou serait) important que les jeunes soient bien renseignés à ce sujet? (Ex. : cours à l'école...)

VIII. Danger

- As-tu déjà été en danger ou as-tu déjà eu très peur? (ex. accident, batailles...)
- Qu'est-ce qui s'est passé?
- Comment te sens-tu quand tu as peur?

IX. Croyances

- As-tu déjà senti que quelque chose allait arriver et que c'est arrivé? (par exemple, un rêve de prémonition?)
- Penses-tu qu'on peut changer quelque chose à ce qui arrive?
- As-tu plutôt l'idée qu'on est comme on est et qu'on ne peut rien changer à cela qu'on ne peut rien changer au monde dans lequel on vit?
- Pourquoi penses-tu qu'on vit?
- Qu'est-ce qui arrive après la mort?

X. Structure de la famille

- Quelle est ton adresse?
- T'as combien de frères et soeurs?
- Es-tu l'aîné(e)? le (la) plus jeune? (quel rang dans la famille)
- Est-ce que ton père et ta mère sont vivants?
- Est-ce que vous vivez tous dans la même maison?
- Si non, pourquoi?
- Qui gagne l'argent chez toi?
- Qu'est-ce qu'il (elle, ils) fait comme travail?
- Est-ce que ta famille reçoit l'aide sociale?
  Si oui, est-ce que ça change quelque chose chez toi? (relations, comportement)
- Tes parents sont-ils allés à l'école longtemps?
  (scolarité du père et de la mère)
- Est-ce que ceux qui travaillent chez toi parlent de leur travail à la maison? (leur patron, ce qu'ils font, s'ils sont satisfaits, etc...)
- Est-ce que tu discutes beaucoup avec tes parents? (religion, sexe, école, etc.)
- Fais-tu des activités avec tes parents, comme des voyages, aller au cinéma, visiter la famille, etc...?
- Si t'as fait quelque chose de pas correct, qui te dispute? (ton père, ta mère ou quelqu'un d'autre)
- Comment le fait-il (elle)?
  - est-ce qu'il te dit de ne plus faire ça et c'est tout?
  - est-ce qu'il essaie de t'expliquer pourquoi il pense que ce que tu as fait n'est pas correct?
- Ta mère ou ton père ont-ils déjà été très fâchés contre toi?
- Qu'est-ce que tu avais fait?
- Qu'est-ce qu'ils t'ont dit ou fait?
- Est-ce que tu dois prendre soin de tès frères ou soeurs quelquefois? Qu'est-ce que tu dois faire?
- Qu'est-ce que ta mère représente pour toi?
- Qu'est-ce que ton père représente pour toi?
- Dans tes heures libres, est-ce que tu aimes mieux être avec tes amis ou avec ta famille?
- Ton père et ta mère sont-ils très autoritaires?
  très affectueux? etc...

- Peux-tu contester ton père et ta mère, leur dire que t'es pas d'accord avec eux?
  Si oui, discutez-vous ensemble? Te donnent-ils raison quelquefois?
  Si non, pourquoi?
- Quand tes parents veulent que tu fasses quelque chose, est-ce qu'ils t'ordonnent de le faire ou si tu as le choix?
- Penses-tu que tes parents te comprennent? C'est-à-dire qui tu es et ce que tu veux?
- Qui te comprend le mieux?

XI. Langue

- Est-ce qu'il y a des expressions qui sont particulières à ton groupe?
  Des mots, des expressions, des surnoms, etc...
  Ex. : y est au bout
  y est correct
  ya rien là
  y est motté
  des passes terribles, etc.
  J'aimerais que tu me dises ce qu'elles veulent dire. (S'ils ont de la difficulté, demander un exemple de synonyme, de contraire)
- Comment parlez-vous des gars
  des filles
  des parents
  des professeurs
  Entre gars/entre filles (donnez-vous des surnoms? ex. : les tounes, les vieux, etc.)
- Quels mots est-ce que tu emploies quand tu es très fâché? (sacres, etc..)
- On entend des expressions comme : il parle comme il marche,
  il parle comme un bûcheron,
  il parle joual
  Est-ce que tu connais ces expressions?
  Qu'est-ce qu'elles veulent dire pour toi?
  Qui parle joual d'après toi? Quand? A quoi ça ressemble le joual?
- Qu'est-ce que tu penses de ta façon de parler à toi?
  (S'il répond "ordinaire, vulgaire, bon, mauvais, etc...", lui faire définir ces qualificatifs : ex. : Pourquoi tu dis que ta façon de parler est ordinaire?)
  * Essayer de faire sortir le plus possible d'éléments sur ce qu'ils entendent par ces notions...
- Quand tu parles à l'école, est-ce que ça arrive que le professeur te corrige ta façon de parler?
  Donne des exemples. Quand est-ce que ça arrive? Est-ce que ça te

plaît ou te déplaît de te faire corriger? Est-ce que tu trouves ça utile ou inutile? Qu'est-ce que les profs. corrigent le plus souvent? La façon de prononcer, des mots, des fautes de grammaire?

- Est-ce que tes profs à l'école parlent comme toi?
  Si non, pourquoi? Quelles sont les différences?
- A quoi servent, selon toi, les cours de français?
  (utiles pour maintenant ou plus tard?)
- Qu'est-ce que c'est pour toi quelqu'un qui parle bien?
  Donnes des exemples d'individus.
  Est-ce que tu aimes ça quelqu'un qui parle bien? Pourquoi?
- Est-ce que ça t'arrive d'avoir l'impression parfois de bien parler et parfois de mal parler?
  Si oui, quelle est la différence entre ton "bien" parler et ton "mal" parler?
- Penses-tu qu'il y a différents façons de parler?
  - toi parles-tu toujours de la même façon à tout le monde?
  - Le gars des nouvelles à Radio-Canada parle-t-il comme Symphorien? Si non, quelles sont les différences?
  - Un est-il mieux que l'autre? Pourquoi?
  - Dans quelles circonstances changes-tu ta façon de parler?
  - Avec quelles gens?
  - Est-ce important de savoir utiliser différentes façons de parler?
- Penses- tu qu'il y a des gens qui ne peuvent pas avoir certains emplois à cause de leur façon de parler?
  Si oui, quand, pour quels genres d'emplois?
  (Si il y a des problèmes à les faire parler de ces questions, essayer de les faire parler de leur perception du langage des gens de la Haute-Ville et ceux de la Basse-Ville)
- Par quels moyens peut-on apprendre différentes façons de parler?
  (école, télévision, radio, amis, lecture, etc...)
- Est-ce que tu aimes lire?
  Quoi? Quand? Pourquoi? Souvent?
- Est-ce qu'on apprend quelque chose quand on lit?
- Lis-tu surtout pour te détendre ou pour apprendre quelque chose?

XII. <u>Informations de base</u>

- Nom :
- Classe :
- Ecole cette année :
- Ecole l'an prochain :
- Où es-tu né?

- Quand?
- Ton père est né à quel endroit?
- Et ta mère?
- As-tu toujours vécu ici?
  Si non, où as-tu habité et combien de temps?
- Vis-tu dans une maison, dans un appartement?
- Il y a combien de pièces?
- As-tu déjà été en dehors de la ville? (voyages)

  où?
  souvent?
  longtemps?

Entrevue individuelle

Enfants

Code : QIE

Nom :

Age :

Sexe :

Adresse :

Rang dans la famille (aîné, plus jeune, etc.) :

Nombre de frères et de soeurs :

Où es-tu né?

Où sont nés ton papa et ta maman?

As-tu toujours habité ici? (Si non, où et combien de temps?)

1. Famille

1.0 Es-tu content d'avoir des frères et soeurs ou d'être enfant unique? Pourquoi?

1.1 Est-ce que tes parents traitent tous les enfants de la même façon?

1.1.1 Est-ce qu'ils ont un préféré? Qui?

1.1.2 Comment sais-tu que __X__ est le préféré?

1.2 Penses-tu que c'est mieux d'être le plus vieux de la famille? Le plus jeune? Au milieu? Pourquoi?

1.3 Es-tu content d'être un garçon (ou une fille)?

1.4 Est-ce que tes parents font une différence entre les garçons et les filles? Quelle différence?

1.5 As-tu une chambre à toi tout seul?

1.6 Peux-tu me décrire ta maison? (Nombre de pièces, etc...) Ex. : Quand on entre chez toi, qu'est-ce qu'on voit d'abord?

1.7 Est-ce que tu t'occupes de tes frères et soeurs plus jeunes?

1.8 Quels services rends-tu à la maison? (vaisselle, commissions)

1.9 Qu'est-ce que fait ton papa?

1.10 Qu'est-ce que fait ta maman?

1.11 Ton papa et ta maman sont-ils allés à l'école longtemps?

1.12 Est-ce que ton papa et ta maman vivent dans la même maison que toi? Si non, pourquoi?

1.13 Parles-mois de ton papa et de ta maman?

1.14 Que font-ils à la maison?

1.15 Est-ce que tu penses que ton papa et ta maman s'aiment?

1.16 Est-ce qu'ils sont sévères avec toi?

1.17 Est-ce qu'ils te disputent?

1.18 Comment te punissent-ils?
Est-ce qu'ils te tapent ou battent des fois?

1.19 Qu'est-ce que tu penses des punitions?

1.20 Est-ce que tu as des récompenses parfois?

1.21 C'est quoi le plus beau cadeau que tu as eu?
Quel cadeau aimerais-tu le plus avoir?

1.22 Quand tu as des problèmes ou des questions, qui vas-tu voir?
Père, mère, etc... Pourquoi?

1.23 Vas-tu en vacances avec ta famille ? Où? Combien de temps?

1.24 Peux-tu recevoir des amis à la maison? Quand? Souvent?

1.25 Où jouez-vous dans la maison?

2. Ecole

2.0 En quelle année es-tu?

2.1 A quelle école vas-tu?

2.2 Vas-tu à l'école à pied, en autobus?

2.3 Aimes-tu l'école? Pourquoi?

2.4 Quels sont tes cours préférés? Pourquoi?

2.5 Racontes-moi une journée à l'école?

2.6 Aimes-tu ton ou tes professeurs?

2.7 Est-ce que tu réussis bien à l'école?

2.8 As-tu l'impression que le professeur a des préférés? Lesquels et pourquoi?

2.9 Le professeur est-il sévère?

2.10 Le professeur est-il juste?

2.11 As-tu des amis à l'école? des frères et soeurs?

2.12 Y a-t-il des gens à qui tu ne parles pas à l'école? Qui? Pourquoi?

2.13 Fais-tu tes devoirs seul à la maison? Sinon, qui t'aide? Pour quelle matière?

2.14 Tes parents sont-ils exigeants pour les notes que tu reçois?

2.15 Est-ce que tes parents t'achètent des livres?

2.16 Te corrigent-ils quand tu parles mal?

2.17 Qu'est-ce que c'est parler mal?

2.18 Ton professeur te corrige-t-il à l'école? Qu'est-ce qu'il corrige?

2.19 Es-tu d'accord quand on corrige ton langage?

2.20 Quels sont les mots que tu ne peux pas dire? (sacres, etc...)

3. Jeux

3.0 A quoi joues-tu habituellement?

3.1 Aimes-tu mieux jouer tout seul ou avec des amis?

3.2 Avec qui joues-tu le plus souvent? Frères et soeurs ou amis extérieurs?

3.3 Décris-moi tes amis?

3.4 Aimes-tu ça jouer avec des filles?
Aimes-tu ça jouer avec des garçons?

3.5 Quels sont tes jeux préférés?

3.6 As-tu beaucoup de jouets? Lesquels?
Sont-ils à toi tout seul ou à toute la famille?

3.7 Quand tu joues à l'extérieur, jusqu'où peux-tu aller?
(autour de la maison, chez des amis.....)

3.8 Te déguises-tu parfois? En quoi?

3.9 Quels sont tes rôles préférés?

3.10 Est-ce que tu préfères jouer sans que les grandes personnes te regardent?

3.11 Te caches-tu parfois pour regarder ce que font les grandes personnes?

3.12 Est-ce que tu as des cours en dehors de l'école? Danse, ballet, etc... Aimerais-tu en avoir? Quoi?

3.13 Est-ce que tu aimes lire des histoires?

3.14 Regardes-tu la télévision? Souvent?
Quelles sont tes émissions préférées?

4. Aspirations

4.0 As-tu envie de grandir? Pourquoi?

4.1 A qui voudrais-tu ressembler?

4.2 Penses-tu que tu aimerais faire le travail de ton père ou de ta mère? Pourquoi?

4.3 Qu'est-ce que tu veux faire plus tard?

4.4 Penses-tu que tu pourras le faire?

4.5 Que faut-il que tu fasses pour cela? Etudier? Bonnes notes?...

4.6 Que ferais-tu si tu ne réussis pas à faire ce que tu veux?

5. Peur

5.0 Est-ce que ça t'est arrivé d'avoir très peur? Racontes-moi ça?

5.1 As-tu peur quand il fait noir? Pourquoi?

Entrevue des parents

Code : QP

Avant de discuter de certains sujets, j'aimerais avoir quelques informations :

1. Informations de base

- Où êtes-vous né? En quelle année?
- Où avez-vous été à l'école?
- Pouvez-vous me parler des différents endroits où vous avez vécu, par exemple à partir de l'âge de 5 ans?
  (villes différentes, quartiers différents, même quartier mais maisons différentes)
- (S'il y a eu des déménagements, demander :)

  Vous rappelez-vous pourquoi vous déménagiez?

  (travail du père, maison plus grande, meilleures conditions de logement)
- Où est né votre père et où a-t-il été élevé?
  (même question pour leur mère, leurs grands-parents maternels et paternels)

  N.B. Aller si possible jusqu'à la 1ère génération qui a vécu à l'extérieur de la ville de Québec.
- Quelle est la première langue que vous avez apprise à parler?
- Est-ce que vous connaissez d'autres langues? L'anglais?
- Avez-vous fait des voyages à l'extérieur de la ville?
  Souvent? Longtemps?
- Aimez-vous (ou aimeriez-vous) voyager? Pourquoi?
- Vous avez combien d'enfants?
- Pouvez-vous me donner leur âge?
- Avez-vous vous-mêmes décidé d'avoir ce nombre d'enfants ou si vous avez pris cela comme ça venait?
- Quel est le nombre idéal d'enfants selon vous? Pourquoi?
  - Est-ce que le fait d'avoir beaucoup d'enfants peut rendre l'éducation ou le contrôle plus difficile?
  - Maintenant, le nombre d'enfants est souvent moins élevé qu'autrefois dans une famille. Pouvez-vous me dire ce que vous en pensez? (Comparez autrefois et aujourd'hui sur la question du nombre idéal d'enfants)

II. Enfance

J'aimerais vous poser quelques questions au sujet des jeux auxquels vous jouiez lorsque vous étiez jeunes.

- Quels étaient vos jeux et sports préférés?
- Comment jouiez-vous à cela?
- Est-ce que les jeux étaient organisés par des adultes ou si vous le faisiez vous-mêmes?
- Est-ce qu'il y avait des batailles parfois? (si oui) Racontez-moi comment ça se passait,

III. Groupe de pairs

- Est-ce que vous aviez un groupe d'amis quand vous aviez 13 ou 14 ans?
- Etiez-vous toujours avec les mêmes amis?
- Combien étiez-vous dans le groupe? Est-ce qu'il y avait des garçons et des filles?
- Qu'est-ce que vous faisiez ensemble?
- Avez-vous déjà fait quelque chose de très dangereux avec votre groupe d'amis, par exemple quelque chose que vous n'aimeriez pas que vos enfants fassent?

  Pourriez-vous me raconter ça?
- Est-ce qu'il y avait un chef dans votre groupe?

  (Qui décidait le plus souvent dans votre groupe? Par exemple, de ce que vous alliez faire, etc.)
- Est-ce que vous pensez que ce que vous faisiez quand vous étiez jeunes est semblable ou différent de ce que les jeunes font aujourd'hui?

  (Faire parler sur les jeunes d'aujourd'hui : ce qu'ils font, la façon dont ils s'habillent, les endroits qu'ils fréquentent,etc...)
- Est-ce que vous pensez que c'est bon pour les jeunes d'avoir une "gang" d'amis? Ou si c'est mieux qu'ils n'aient que deux ou trois amis?
- Est-ce que les jeunes agissent de la même façon lorsqu'ils sont en "gang" ou lorsqu'ils sont seuls?

IV. Ecole

- Combien de temps êtes-vous allé à l'école (votre époux, votre épouse)?
- Quel genre d'études avez-vous fait?
- Est-ce que vous aimiez l'école?

- Quelle matière aimiez-vous le mieux? Celle que vous détestiez le plus?
- Quels sont les professeurs dont vous vous souvenez, soit parce que vous les avez aimés, soit parce que vous ne les avez pas aimés? Pourquoi?
- Est-ce que vous aimiez les cours de français? Pourquoi?
- Qu'est-ce que ça donne, d'après vous, d'avoir des cours de français?

  (Par exemple, ce qu'ils pensent des cours de français que leurs enfants ont à l'école)
- Est-ce que vos parents vous aidaient à faire vos devoirs?
- Vous-mêmes, est-ce que vous aidez vos enfants avec leur travail scolaire? Pourquoi?
- Est-ce que l'école a changé, selon vous?

  Qu'est-ce qui est pareil, qu'est-ce qui est différent? (Par exemple, les professeurs, l'implication des parents)
- Est-ce que c'est important l'école?

  Aimeriez-vous que vos enfants étudient longtemps? Combien de temps? Pourquoi?
- Pensez-vous que l'éducation sexuelle devrait être faite à l'école ou par les parents? (moyens contraceptifs, etc...) Pourquoi?

  Avez-vous déjà discuté de ce sujet avec vos enfants?
  Est-ce que ça vous gêne d'en parler? Pourquoi?
- Pensez-vous que c'est plus important pour une fille que pour un garçon d'être informée à ce sujet? Pourquoi?

V. Education

- Est-ce que vous venez d'une famille nombreuse? Combien avez-vous de frères et soeurs? Etes-vous le plus jeune? Le plus vieux? Au milieu?
- Est-ce que vos parents étaient sévères?
- Comment ça se passait quand vous faisiez quelque chose de pas correct?
- Vous souvenez-vous d'une bonne punition que vous avez reçue? Racontez-moi ça?
- Qui vous disputait le plus souvent? Votre père ou votre mère?
- Est-ce que vous discutiez avec vos parents?
- Lorsqu'ils n'étaient pas contents de vous, est-ce qu'ils vous parlaient, vous punissaient, ou autre?
- Est-ce que vous faisiez beaucoup de choses en famille? (voyages, jeux, etc.
- Est-ce que vous agissez avec vos enfants de la même façon que vos parents agissaient avec vous?

Pensez-vous que la relation parents/enfants a changé?

(Ex. : respect, obéissance, etc...)

- Pensez-vous que l'on doive élever les filles et les garçons de la même façon?

  - façon de se tenir
  - ne pas sacrer
  - habillement
  - les sorties permises, les heures de rentrée à la maison, etc.

  Pourquoi?

- Si vos enfants font quelque chose de mal, qu'est-ce que vous faites?

  i.e. genre de punition : discussions, privation de quelque chose que l'enfant aime, taloche, etc...

- Si vous dites quelque chose à votre enfant et qu'il vous répond qu'il n'est pas d'accord, comment réagissez-vous?
- Si votre fille arrivait un jour et vous disait qu'elle était enceinte, que feriez-vous?
- Si votre garçon vous disait qu'il a fait un enfant à une fille, comment réagiriez-vous?
- Que pensez-vous de la façon dont les parents élèvent leurs enfants aujourd'hui?

  Sont-ils assez sévères? Ont-ils une meilleure relation avec eux?

VI. Travail

- Quel est le premier travail que vous avez eu après avoir fini l'école?
- Avez-vous souvent changé d'emploi? Si oui, lesquels et pourquoi?
- Quelle est votre occupation actuellement?
- Pouvez-vous me décrire votre travail? (contact avec le public ou non, * si la langue est un outil important dans leur travail)
- Etes-vous satisfait de votre travail? Pourquoi?

  N.B. Si l'informateur ne travaille pas, lui faire parler de sa situation.

- Travail du conjoint
- Que pensez-vous d'une femme qui travaille à l'extérieur?

  (Pourquoi une femme devrait ou ne devrait pas travailler à l'extérieur?)

- Il y a beaucoup de chômage aujourd'hui, qu'en pensez-vous?
- Qu'est-ce que vous aimeriez que vos enfants fassent plus tard? (filles et garçons)

- Qu'est-ce que c'est pour vous quelqu'un qui a réussi?
- Pensez-vous que vos enfants ont plus de possibilités de faire ce qu'ils veulent que vous n'en avez eues?
- Est-ce que vous parlez ou entendez parler l'anglais dans votre travail? Si l'anglais est utilisé au travail, faire décrire les situations où c'est le cas.

  Discuter de l'importance qu'ils accordent à l'anglais dans la situation actuelle et à venir du Québec.

VII. Loisirs

- Avez-vous des temps libres? Souvent?
- Dans vos temps libres, qu'est-ce que vous faites? Et avec qui? (seul, famille, en couple, etc...)
  (sports, organisations communautaires, etc...) (faire décrire les activités)
- Est-ce que vous recevez des amis à la maison? Ou est-ce que vous allez chez des amis?
- Fréquentez-vous surtout des gens de votre parenté ou des amis qui ne sont pas de votre famille?
- Prenez-vous des vacances parfois?
  Qu'est-ce que vous faites et avec qui? (en couple, famille, etc...)

VIII. Langue

Un des sujets qui nous intéresse beaucoup, est la façon dont les gens parlent. J'aimerais qu'on discute de ce sujet ensemble.

- Est-ce que vous trouvez que les jeunes ont des expressions que vous n'utilisiez pas à leur âge?

  Ex. : y est au bout
  y est correct
  y a rien là
  y est motté, etc...

  (Faire parler de ces expressions, i.e. ce qu'elles veulent dire et essayer de savoir s'ils se rappellent les expressions qu'ils utilisaient lorsqu'ils étaient jeunes)
- On entend des expressions comme : il parle comme il marche, il parle comme un bûcheron, etc... Connaissez-vous ces expressions? Qu'est-ce qu'elles veulent dire pour vous?
- Connaissez-vous l'expression "il parle joual"?
- Qu'est-ce qu'elle veut dire? Qui parle joual d'après vous?

- Quels mots employez-vous quand vous êtes très fâché, ou quand vous vous êtes fait très mal? (sacres, etc...)
- Qu'est-ce que vous pensez de votre façon de parler à vous? (S'ils répondent "ordinaire, bon, mauvais, etc... FAIRE DEFINIR ces qualificatifs, c'est-à-dire pourquoi ils disent parler ordinaire ou autre?)
- Est-ce que tousles gens parlent de la même façon? (Donner des exemples de personnes connues si l'informateur ne sait pas trop quoi répondre)
- Faire parler des différences géographique, sociales, et de sexe sur le plan du langage. C'est-à-dire : la Gaspésie vs Québec, Haute-Ville vs Basse-Ville, femmes vs hommes, etc...
- Quand vous entendez parler quelqu'un, est-ce que ça vous arrive de vous dire : lui, il parle bien, ou lui il parle mal?
- Est-ce que ça existe selon vous, bien parler et mal parler? En quoi ça consiste?
- Il y a déjà eu des campagnes publicitaires sur la langue dans lesquelles on disait : "bien parler, c'est se respecter" ou encore "bien parler pour être bien compris". Qu'est-ce que vous en pensez?
- Et encore plus récemment : "Moi, mon français, je le parle par coeur". Qu'est-ce que ça veut dire cette phrase-là?
- D'après vous, à qui s'adressent ces campagnes sur la langue parlée?
- Vous-mêmes, est-ce que vous parlez toujours de la même façon? Si non, où et quand?

  (D'après la réponse, donner des exemples de situations de communication différente, comme "avec des amis", avec les enfants, au travail, etc...)
- Est-ce qu'il y a des mots ou expressions ou façons de parler que vous corrigez chez vos enfants? Lesquels? Pourquoi?
- Pensez-vous que la façon de parler de quelqu'un peut influencer ses chances d'obtenir un emploi? Pour quels emplois?
- Qu'est-ce que vous pensez du français qu'on parle au Québec?

IX. Croyances

- Quand on est jeune, il arrive souvent qu'on fasse toujours le même rêve, par exemple, courir sans être capable d'avancer, être poursuivi par quelqu'un, etc. Aviez-vous des genres de rêve comme cela? Pourriez-vous me raconter ça?
- Avez-vous déjà senti que quelque chose allait arriver et que c'est arrivé?

- Pensez-vous qu'on peut changer quelque chose à ce qui arrive?
- Avez-vous plutôt l'idée qu'on est comme on est et qu'on ne peut rien changer à cela; qu'on ne peut rien changer au monde dans lequel on vit?
- Pourquoi pensez-vous qu'on vit?
- Qu'est-ce qui arrive après la mort?

X. Informations

Obtenir des informations sur les postes de télévision écoutés, les postes de radio, les journaux lus, les livres, les revues, etc...

N.B. Si l'informateur est encore disposé à discuter, on peut aborder les thèmes suivants : le référendum, la religion, etc...

Fiche des informateurs

Interviewer :

Date de l'entrevue :

Endroit de l'entrevue :

Nombre de bobines enregistrées :
(Vitesse d'enregistrement)

Nom :

Age :

Sexe :

Endroits habités :

Lieu de naissance :

Lieu de naissance des parents de l'informateur :

Lieu de naissance des grands-parents de l'informateur :

Lieu de naissance de l'époux ou épouse :

Nombre de frères et soeurs :

Rang de l'informateur dans la famille :

Nombre d'enfants :

Occupations antérieures :

Occupation actuelle :

Nombre d'années d'études :

Type d'études :

Langue maternelle :

Langue seconde :

Type d'habitation de l'informateur :

Nombre de pièces :

Atmosphère de l'entrevue

Décrire l'atmosphère de l'entrevue, les personnes qui y ont participé, les interruptions (téléphone, etc...), les problèmes techniques, etc...

Acceptation rapide ou non

Refus et raisons du refus

Dans la même série:

B-1 *L'utilisation de l'ordinateur en lexicométrie.*
Savard, Jean-Guy

B-2 *L'ordinateur et l'analyse grammaticale.*
Mepham, Michael S.

B-3 *Concept Categories as Measures of Culture Distance.*
Mackey, William F.

B-4 *L'université bilingue.*
Verdoodt, Albert

B-5 *La rentabilité des mini-langues.*
Mackey, William F.

B-6 *The Computer in Automated Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-7 *The Three-Fold Objective of the Language Reform in Mainland China in the Last Two Decades.*
Chiu, Rosaline Kwan-wai

B-8 *Un test télévisé.*
Savard, Jean-Guy

B-9 *Sociolinguistic History, Sociolinguistic Geography and Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.

B-10 *Mathematical Models for Balkan Phonological Convergence.*
Afendras, Evangelos A.

B-11 *Stability of a Bilingual Situation and Arumanian Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.

B-12 *More on Informational Entropy, Redundancy and Sound Change.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.

B-13 *Relations entre anglophones et francophones dans les syndicats québécois.*
Verdoodt, Albert

B-14 *Multilingual Communication in Nigeria.*
Iso, Asi Otu & Afendras, Evangelos A.

B-15 *The Language Factor in Maori Schooling.*
Richards, Jack C.

B-16 *Diffusion Processes in Language: prediction and planning.*
Afendras, Evangelos A.

B-17 *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.*
Richards, Jack C.

B-18 *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report.*
Kloss, Heinz & Verdoodt, Albert

B-19 *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy.*
Mackey, William F.

B-20 *A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection.*
Richards, Jack C.

B-21 *A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds.*
Afendras, Evangelos A., Yeni-Komshian, G. & Zubin, David A.

B-22 *Can One Measure a Sprachbund? A Calculus of Phonemic Distribution for Language Contact.*
Afendras, Evangelos A.

B-23 *Stochastic Processes for Diachronic Linguistics.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.

B-24 *Structures ethniques et linguistiques au Burundi, pays 'unimodal' typique.*
Verdoodt, Albert

B-25 *Error Analysis and Second Language Strategies.*
Richards, Jack C.

B-26 *Graduate Education in Foreign Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-27 *La question scolaire en Alsace: statut confessionnel et bilinguisme.*
Kauffmann, Jean

B-28 *Polychronometry: the study of time variables in behavior.*
Mackey, William F.

B-29 *Diglossie au Québec: limites et tendances actuelles.*
Chantefort, Pierre

B-30 *Literary Biculturalism and the Thought-Language-Culture Relation.*
Mackey, William F.

B-32 *La distance interlinguistique.*
Mackey, William F.

B-33 *Options politiques fondamentales de l'état plurilingue.*
Plourde, Gaston

B-34 *Social Factors, Interlanguage and Language Learning.*
Richards, Jack C.

B-35 *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français.*
Py, Bernard

B-36 *Anglicization in Quebec City.*
Edwards, Vivien

B-37 *La lexicométrie allemande: 1898-1970.*
Njock, Pierre-Emmanuel

B-39 *Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais, langue seconde.*
Bégin, Y., Masson, J.P., Beaudry, R. & Paquet, D. (INRS-Education)

B-41 *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado.*
Micolis, Marisa

B-42 *Three Concepts for Geolinguistics.*
Mackey, William F.

B-43 *Some Formal Models for the Sociology of Language: diffusion, prediction and planning of change.*
Afendras, Evangelos A.

B-45 *Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec.*
Duval, Lise & Tremblay, Jean-Pierre; recherche dirigée par Léon Dion avec la collaboration de Micheline de Sève.

B-46 *L'écologie éducationnelle du bilinguisme.*
Mackey, William F.

B-47 *La situation du français comme langue d'usage au Québec.*
Gendron, Jean-Denis

B-48 *Network Concepts in the Sociology of Language.*
Afendras, Evangelos A.

B-49 *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada.*
Gagnon, Marc

B-50 *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale.*
Huot-Tremblay, Diane

B-51 *A Demographic Profile of the English Population of Quebec 1921-1971.*
Caldwell, Gary

B-52 *Language in Education and Society in Nigeria: a comparative bibliography and research guide.*
Brann, C.M.B.

B-53 *Eléments de correction phonétique du français.*
LeBel, Jean-Guy

B-54 *Langue, dialecte et diglossie littéraire.*
Mackey, William F.

B-55 *Rapport de synthèse de l'élaboration du test d'anglais langue seconde.*
GREDIL (Groupe de recherche et d'étude en didactique des langues)

B-56 *Relations interethniques et problèmes d'acculturation.*
Abou, Sélim

B-57 *Etude socio-linguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois.*
Hardt-Dhatt, Karin

B-58 *La culture politique du Mouvement Québec Français.*
Turcotte, Denis

B-59 *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien.*
Saint-Jacques, Bernard

B-60 *Cooperation and Conflict in Dual Societies: a comparison of French-Canadian and Afrikaner nationalism.*
Novek, Joël

B-61 *Le Zaïre: deuxième pays francophone du monde?*
Faik, Sully; Pierre, Max; N'Tita, Nyembwe & N'Sial, Sesep

B-62 *7e Colloque 1976 — Actes / 7th Symposium 1976 — Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

B-63 *Les dispositions juridico-constitutionnelles de 147 Etats en matière de politique linguistique.*
Turi, Giuseppe

B-64 *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère.*
Ragusich, Nicolas-Christian

B-65 *Linguistic Tensions in Canadian and Belgian Labor Unions.*
Verdoodt, Albert

B-66 *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec.*
Abou, Sélim

B-67 *L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde.*
Daigle, Monique

B-68 *The Contextual Revolt in Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-69 *La langue française en Afrique occidentale francophone.*
Kwofie, Emmanuel N.

B-70 *Motivational Characteristics of Francophones Learning English.*
Clément, Richard

B-71 *Schedules for Language Background, Behavior and Policy Profiles.*
Mackey, William F.

B-72 *Difficultés phonétiques de l'acquisition du français, langue seconde.*
Huot, France

B-73 *Multilinguisme et éducation au Nigéria.*
Brann, C.M.B.

B-74 *Les systèmes approximatifs et l'enseignement des langues secondes.*
High Locastro, Virginia

B-75 *Le bilinguisme canadien: bibliographie analytique et guide du chercheur.*
Mackey, William F.

B-76 *Un siècle de colloques sur la didactique des langues.*
Mackey, William F.

B-77 *L'irrédentisme linguistique: une enquête témoin.*
Mackey, William F.

B-78 *Babel: perspectives for Nigeria.*
Simpson, Ekundayo

B-79 *Samuel Beckett: traducteur de lui-même.*
Simpson, Ekundayo

B-80 *8e Colloque 1977 — Actes / 8th Symposium 1977 — Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

B-81 *Language Survey for Nigeria.*
Osaji, Bede

B-82 *L'univers familier de l'enfant africain.*
Njock, Pierre-Emmanuel

B-83 *The Social Psychology of Inter-ethnic Contact and Cross-cultural Communication: An Annotated Bibliography.*
Desrochers, Alain & Clément, Richard

B-84 *Géographie du français et de la francité en Louisiane.*
Breton, Roland J.-L.

B-85 *Etude morphosyntaxique du parler acadien de la Baie Sainte-Marie, Nouvelle-Ecosse (Canada).*
Gesner, B. Edward

B-86 *Multinational Schools as Language Learning Media.*
Mackey, William F.

B-87 *Translating in the Nigerian Mass Media: A Sociolinguistic Study.*
Simpson, Ekundayo

B-88 *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III).*
Baudot, Alain, Jaubert, Jean-Claude & Sabourin, Ronald

B-89 *Les banques de terminologie bilingues et multilingues: Etat de la question.*
Rondeau, Guy

B-90 *Differences in Earnings by Language Groups in Quebec, 1970: An Economic Analysis.*
Vaillancourt, François

B-91 *The Role of France, Quebec and Belgium in the Revival of French in Louisiana Schools.*
Gold, Gerald L.

B-92 *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe occidentale (Bibliographie sélective).*
Rosseel, Eddy

B-93 *La distance interlinguistique lexicale.*
Huot, Jean-Claude

B-94 *Le français parlé: analyse des attitudes des adolescents de la ville de Québec selon les classes sociales.*
Noël, Dany (Danièle)

B-95 *Bilingualism and Linguistic Segregation in the Schools of Brussels.*
Elizabeth Sherman Swing

B-96 *Apprentissage dans des contextes bilingues.*
Rodrigue Landry

B-97 *Exogamie et anglicisation dans les régions de Montréal, Hull, Ottawa et Sudbury.*
Castonguay, Charles

B-98 *The Measurement of Language Diversity.*
Brougham, James

B-99 *Compte rendu du colloque sur 'Les mécanismes psychologiques sous-jacents a l'apprentissage d'une langue seconde'.*
Présentation: Jean-Denis Gendron & Richard Vigneault

B-100 *The Uneasy Status of Literature in Second Language Teaching at the School Level: An Historical Perspective.*
Schloss, Brigitte

B-101 *Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire: Une étude dans le contexte québécois.*
d'Anglejan, Alison

AUTRES PUBLICATIONS DU C.I.R.B.

Série A — Etudes/Studies (Presses de l'Université Laval)

*A-1 SAVARD, Jean-Guy et RICHARDS, Jack C. *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français.* Québec, 1970, 172 p.

A-2 KLOSS, Heinz. *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis.* Québec, 1971, 84 p.

A-3 FALCH, Jean. *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe.* Québec, 1973, 284 p.

A-4 DORION, Henri & MORISSONNEAU, Christian (colligés et présentés/editors). *Les noms de lieux et le contact des langues / Place Names and Language Contact.* Québec, 1972, 374 p.

A-5 LAFORGE, Lorne. *La sélection en didactique analytique.* Québec, 1972, 383 p.

A-6 TOURET, Bernard. *L'aménagement constitutionnel des Etats de peuplement composite.* Québec, 1973, 260 p.

A-7 MEPHAM, Michael S. *Computation in Language Text Analysis.* Québec, 1973, 234 p.

A-8 CAPPON, Paul. *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal.* Québec, 1974, 288 p.

A-9 SAVARD, Jean-Guy & VIGNEAULT, Richard (présentation/presentation). *Les états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: problems and solutions.* Textes de la Table Ronde de 1972/Papers of the Round Table in 1972. Québec, 1975, 591 p.

A-10 BRETON, Roland J.-L. *Atlas géographique des langues et des ethnies de l'Inde et du subcontinent.* Québec, 1976, 648 p.

A-11 SNYDER, Emile & VALDMAN, Albert (présentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques.* Québec, 1976, 290 p.

A-12 DARBELNET, Jean. *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord.* Québec, 1976, 146 p.

A-13 MALLEA, John R. (compiled and edited). *Quebec's Language Policies: background and response.* Québec, 1977, 309 p.

A-14 DORAIS, Louis-Jacques. *Lexique analytique du vocabulaire inuit moderne au Québec-Labrador.* Québec, 1978, 136 p.

A-15 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME / INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON BILINGUALISM. *Minorités linguistiques et interventions: Essai de typologie / Linguistic Minorities and Interventions: Towards a Typology.* Compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977 / Proceedings of the Symposium on Linguistic Minorities held at Laval University from April 15th to April 18th 1977. Québec, 1978, 318 p.

*Epuisé / Out of print

A-16 SAVARD, Jean-Guy & LAFORGE, Lorne. *Actes du 5e Congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée / Proceedings of the 5th Congress of l'Association internationale de linguistique appliquée*. Québec, 1981, 464 p.

A-17 TURCOTTE, Denis. *La politique linguistique en Afrique francophone: une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*. Québec, 1981, 219 p.

A-100 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule A, classement en français langue seconde*. Québec, 1971, Copie échantillon/Sample copy.

A-101 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule B, formule C, classement en français langue seconde*. Québec, 1976, Copie échantillon/Sample copy.

Série C — Publications extérieures/Outside publications

C-1 SAVARD, Jean-Guy. *La valence lexicale.* Paris, Didier, 1970, 236 p.

C-2 MACKEY, William F. *Le bilinguisme: phénomène mondial / Bilingualism as a World Problem.* Montréal, Harvest House, 1967, 119 p.

C-3 MACKEY, William F., SAVARD, Jean-Guy & ARDOUIN, Pierre. *Le vocabulaire disponible du français.* Montréal, Didier Canada, 1971, 2 volumes, 900 p.

C-4 STERN, H.H. (rédacteur). *L'enseignement des langues et l'écolier. Rapport d'un colloque international.* (Traduit au CIRB sous la direction de William F. Mackey). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, 254 p.

C-5 KLOSS, Heinz. *Laws and Legal Documents Relating to Problems of Bilingual Education in the United States.* Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1971, 92 p.

C-6 MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique.* (Révisé et traduit par Lorne Laforge). Paris, Didier, 1972, 713 p.

C-7 MACKEY, William F. & VERDOODT, Albert (editors). *The Multinational Society.* Rowley (Mass.), Newbury House, 1975, 388 p.

C-8 GIORDAN, Henri & RICARD, Alain (sous la direction). *Diglossie et littérature.* Bordeaux-Talence, Maison des sciences de l'homme, 1976, 184 p.

C-9 MACKEY, William F. *Bilinguisme et contact des langues.* Paris, Klincksieck, 1976, 539 p.

C-10 MACKEY, William F., ORNSTEIN, Jacob & al. *The Bilingual Education Movement: essays on its progress.* El Paso, Texas Western Press, 1977, 153 p.

C-11 MACKEY, William F., & ORNSTEIN, Jacob (editors). *Sociolinguistic Studies in Language Contact.* The Hague, Mouton, 1979, 460 p.

Collection *Studies in Bilingual Education* (Newbury House, Rowley, Mass.)
W.F. Mackey — General Editor

C-100 MACKEY, William F. *Bilingual Education in a Binational School: a study of equal language maintenance through free alternation.* 1972, 185 p.

C-101 SPOLSKY, Bernard (editor). *The Language Education of Minority Children: selected readings.* 1972, 200 p.

C-102 LAMBERT, Wallace E. & TUCKER, G. Richard. *Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment.* 1972, 248 p.

C-103 COHEN, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest.* 1975, 352 p.

C-104 GAARDER, A. Bruce. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States.* 1977, 238 p.

C-105 KLOSS, Heinz. *The American Bilingual Tradition.* 1977, 347 p.

C-106 MACKEY, William F. & ANDERSSON, Theodore. *Bilingualism in Early Childhood*. 1977, 443 p.

C-107 MACKEY, William F. & BEEBE, Von-Nieda. *Bilingual Schools for a Bicultural Community*. 1977, 223 p.

Série E — Inventaires/Inventories (Presses de l'Université Laval)

E-1 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 1: *L'Asie du Sud: secteurs central et occidental / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 1: *Central and Western South Asia.* Québec, 1974, 408 p.

E-2 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 2: *L'Amérique du Nord / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 2: *North America.* Québec, 1978, 893 p.

E-3 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 3: *L'Amérique centrale et l'Amérique du Sud / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 3: *Central and South America.* Québec, 1979, 564 p.

E-4 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 4: *L'océanie / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 4: *Oceania.* Québec, 1981, p.

E-10 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation.* Vol. 1: *Les Amériques / The Written Languages of the World: a survey of the degree and modes of use.* Vol. 1: *The Americas.* Québec, 1978, 633 p.

Série F — Bibliographies (Presses de l'Université Laval)

F-1 SAVARD, Jean-Guy. *Bibliographie analytique de tests de langue / Analytical Bibliography of Language Tests.* Québec, 2e éd., 1977, 570 p.

*F-2 CHIU, Rosaline Kwan-wai. *Language Contact and Language Planning in China (1900-1967). A Selected Bibliography.* Québec, 1970, 276 p.

F-3 MACKEY, William F. (rédacteur/editor). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme / International Bibliography on Bilingualism.* Québec, 1972, 757 p.

F-4 AFENDRAS, Evangelos A. & PIANAROSA, Albertina. *Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et de son apprentissage d'une langue seconde / Child Bilingualism and Second Language Learning: a descriptive bibliography.* Québec, 1975, 401 p.

F-5 GUNAR, Daniel. *Contact des langues et bilinguisme en Europe orientale: bibliographie analytique / Language Contact and Bilingualism in Eastern Europe: analytical bibliography.* Québec, 1979, 391 p.

*Epuisé / Out of print

Adresses des distributeurs / Distributors' addresses

Series A, E, F:

PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL,
C.P. 2447,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7R4

INTERNATIONAL SCHOLARLY BOOK SERVICES INC.,
P.O. Box 555,
Forest Grove,
Oregon 97116, USA

CLUF/L'ECOLE,
11, rue de Sevres,
75006 Paris,
France

Série B:

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada G1K 7P4

B-10, B-44, B-62, B-80:

ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE,
Institut des langues vivantes,
Université d'Ottawa,
59 est, avenue Laurier,
Ottawa, Ontario,
Canada, K1N 6N5

C-1, C-3, C-6:

MARCEL DIDIER LIMITEE,
2050, rue Bleury, suite 500,
Montréal, Québec,
Canada, H3A 2J4

C-2:

HARVEST HOUSE LIMITED,
4795 ouest, rue Sainte-Catherine,
Montréal, Québec,
Canada, H3Z 2B9

C-4:

INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION,
Feldbrunnenstrasse 70,
Hambourg 13,
West Germany

APPROVISIONNEMENTS ET SERVICES CANADA,
Ottawa, Ontario,
Canada, K1A 0S9

C-5:

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS,
1611 North Kent Street,
Arlington,
Virginia 22209, USA

C-7, C-100, C-101, C-102, C-103, C-104, C-105, C-106, C-107:

NEWBURY HOUSE PUBLISHERS,
68 Middle Road,
Rowley,
Massachusetts 01969, USA

DIDACTA,
3465, Côte-des-Neiges, suite 61,
Montréal, Québec,
Canada, H3H 1T7

C-8: *MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME.*
ILTAM,
Esplanade des Antilles,
Domaine universitaire,
33405 Talence,
France

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME.
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7P4

C-9: *LIBRAIRIE KLINCKSIECK.*
11, rue de Lille,
75007 Paris,
France

C-10: *TEXAS WESTERN PRESS,*
University of Texas,
El Paso,
Texas 79968, USA

C-11: *MOUTON PUBLISHERS,*
Noordeinde 41
2514 GC La Haye
(Netherlands)